



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO ALVES DA SILVA**

**A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO  
CURRÍCULO DE ESCOLAS BRASILEIRAS EM REGIÕES DE  
FRONTEIRA**

**BRASÍLIA**

**2023**

PAULO ALVES DA SILVA

**A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO DE  
ESCOLAS BRASILEIRAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges.

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586i Silva, Paulo Alves da  
A interculturalidade como eixo estruturante do currículo para as escolas brasileiras em regiões de fronteira / Paulo Alves da Silva; orientador Livia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2023.  
261 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Política curricular. 2. Escolas de Fronteira. 3. Eixo Estruturante. 4. Educação intercultural. 5. Interculturalidade. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orient. II. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

PAULO ALVES DA SILVA

### **A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS BRASILEIRAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Data da defesa de Tese: 25 de julho de 2023.

#### COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lívia Freitas Fonseca Borges**  
(UnB/FE/PPGE – Orientadora e Presidente)

**Prof. Dr. Francisco Thiago Silva**  
(UnB/FE/PPGE - Membro Titular Interno)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi**  
(UFGD/FALE/PPGL - Membro Titular Externo)

**Prof. Dr. José Lindomar Coelho Albuquerque**  
(UNIFESP/EFLCH/PPGCS – Membro Titular Externo)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Almeida Sales de Melo**  
(UnB/FE/PPGE - Membro Suplente Interno)

*Aos meus familiares e às professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores da  
educação em regiões de fronteira...*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos cidadãos, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores das regiões de fronteira, pela fonte inesgotável de inspiração.

À minha família, pelo amor, compreensão, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus amigos, que compreenderam e respeitaram a minha ausência.

Ao Ministério da Educação, pela oportunidade de atuar no Programa Escolas Interculturais de Fronteira e nas reuniões do Mercosul.

Aos elaboradores dos documentos oficiais e aos colaboradores desta pesquisa, pela valiosa contribuição com os dados.

Aos estudantes, docentes e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Águas Lindas/GO, que me acolheram como docente e me proporcionaram um espaço de diálogo, compreensão e apoio na fase final da pesquisa.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela oportunidade de realizar este curso de Doutorado e contribuir com a ciência da educação, por demonstrar compromisso com a sociedade e pela luta constante pela educação pública, gratuita e de qualidade social.

Aos docentes que fizeram parte da minha trajetória ao longo do curso, que me alimentaram de conhecimento, referenciais teóricos e nos proporcionaram profícuos espaços de reflexão.

À Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges, pelo aprendizado contínuo, orientação, apoio, respeito, confiança e parceria intelectual.

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender  
Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão  
É minha lei, é minha questão  
Virar este mundo, cravar este chão  
Não me importa saber se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz  
E amanhã se este chão que eu beijei for meu leito e perdão  
Vou saber que valeu delirar e morrer de paixão  
E assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão

*Música: Sonho impossível*  
*Compositores: Joe Darion e Mitch Leigh*  
*Versão brasileira por Chico Buarque e Ruy Guerra*  
*Intérprete: Maria Bethânia*

## RESUMO

Esta tese tem como tema o currículo intercultural para as regiões de fronteira. A tese apresentada refere-se à urgência de se constituir uma pedagogia intercultural para que as escolas em regiões de fronteira construam seus currículos, projetos e práticas pedagógicas, pois há uma escassez de diretrizes e orientações em nível nacional e regional, além da formação inicial dos docentes geralmente não contemplar a interculturalidade em suas teorias e práticas. O problema de pesquisa investigado foi: que premissas contribuem para que a interculturalidade seja assumida como *eixo estruturante* do currículo (BORGES, 2014) e das práticas pedagógicas de escolas em região de fronteira? O objetivo geral é mapear premissas para que uma escola localizada em região de fronteira, no Brasil, possa assumir a interculturalidade, na perspectiva crítica, como norteadora de sua organização curricular, se desdobrando nos seguintes objetivos específicos: compreender a interculturalidade como organizadora de currículos e de práticas pedagógicas de uma escola de fronteira; pesquisar, em diretrizes e documentos oficiais existentes no Brasil em nível nacional e no Mercosul em nível regional, a existência de pressupostos de um currículo intercultural para as regiões de fronteira; estudar modelos que indiquem o processo de implementação de currículos interculturais para as regiões de fronteira; e mapear possíveis impactos da implementação de um currículo intercultural nas escolas de fronteira. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está estruturado com base em BORGES (2008; 2014; 2015; 2018), SAVIANI (1996; 2013), CANDAU (2012; 2014), SACRISTAN (2017), QUIJANO (2005); WALSH (2002; 2009; 2013), entre outros autores relevantes para a temática proposta. O percurso metodológico está estruturado nas seguintes etapas: estado do conhecimento, estudo do referencial teórico, análise de referenciais curriculares em nível federal, estadual e municipal, análise de dissertações e teses de professoras e professores que pesquisaram a realidade de Ponta Porã/MS, e entrevista em profundidade com gestoras do município de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, a partir da técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987) e mapeamento de premissas para o currículo intercultural das escolas de região de fronteira. Os resultados alcançados evidenciaram que os referenciais curriculares elaborados nos níveis estadual e municipal apresentam elementos de interculturalidade ao longo dos componentes curriculares, explicitamente e implicitamente. As dissertações e teses de professoras e professores que pesquisaram o contexto de Ponta Porã e as entrevistas em profundidade permitiram uma análise da realidade vivenciada no cotidiano das escolas, do mesmo modo permitindo o mapeamento de perspectivas que contribuem para o desenho das premissas que esta tese se propôs a organizar. Assim, a triangulação dos dados obtidos resultou no mapeamento de vinte e sete (27) premissas para inspirar a discussão e a elaboração de referenciais e propostas curriculares que assumam a interculturalidade como eixo estruturante nas escolas brasileiras em regiões de fronteira, tais como: articulação com políticas públicas, formação inicial e continuada de educadores, criação de um currículo próprio, integração de diferentes áreas de conhecimento, foco no estudante como centro do processo educativo, valorização das línguas e da diversidade linguística, consciência histórica sobre o patrimônio cultural local, interação com outras regiões e países, estímulo à pesquisa, participação da comunidade, dentre outras.

**Palavras-chave:** Política curricular; Escolas de Fronteira; Eixo Estruturante; Educação intercultural; Interculturalidade; Currículo Intercultural.



## ABSTRACT

This thesis has as its theme the intercultural curriculum for border regions. The thesis presented refers to the urgency of constituting an intercultural pedagogy so that schools in border regions build their curricula, projects and pedagogical practices, since there is a shortage of guidelines and guidelines at the national and regional level, in addition to the initial training of students. professors generally do not contemplate interculturality in their theories and practices. The research problem investigated was: what assumptions contribute for interculturality to be assumed as a *structuring axis* of the curriculum (BORGES, 2014) and of the pedagogical practices of schools in border regions? The general objective is to map premises so that a school located in a border region, in Brazil, can assume interculturality, from a critical perspective, as a guide for its curricular organization, unfolding in the following specific objectives: understanding interculturality as an organizer of curricula and of pedagogical practices of a border school; research, in official guidelines and documents existing in Brazil at the national level and in Mercosur at the regional level, the existence of assumptions of an intercultural curriculum for border regions; study models that indicate the process of implementing intercultural curricula for border regions; and mapping possible impacts of implementing an intercultural curriculum in border schools. The theoretical framework that supports this research is structured based on BORGES (2008; 2014; 2015; 2018), SAVIANI (1996; 2013), CANDAU (2012; 2014), SACRISTAN (2017), QUIJANO (2005); WALSH (2002; 2009; 2013), among other authors relevant to the proposed theme. The methodological course is structured in the following steps: state of knowledge, study of the theoretical framework, analysis of curricular frameworks at federal, state and municipal level, analysis of dissertations and theses by professors who researched the reality of Ponta Porã/MS, and in-depth interview with managers in the municipality of Ponta Porã, State of Mato Grosso do Sul. Data were interpreted through content analysis, based on the triangulation technique (TRIVIÑOS, 1987) and mapping of assumptions for the intercultural curriculum of schools in the border region. The results achieved showed that the curricular references elaborated at the state and municipal levels present elements of interculturality along the curricular components, explicitly and implicitly. The dissertations and theses of teachers who researched the context of Ponta Porã and the in-depth interviews allowed an analysis of the reality experienced in the daily life of schools, in the same way allowing the mapping of perspectives that contribute to the design of the premises that this thesis is based on. proposed to organize. Thus, the triangulation of the data obtained resulted in the mapping of twenty-seven (27) assumptions to inspire the discussion and the elaboration of references and curricular proposals that assume interculturality as a *structuring axis* in Brazilian schools in border regions, such as: articulation with public policies, initial and continuing training of educators, creation of its own curriculum, integration of different areas of knowledge, focus on the student as the center of the educational process, appreciation of languages and linguistic diversity, historical awareness of heritage local culture, interaction with other regions and countries, stimulation of research, community participation, among others.

**Keywords:** Curricular Policy; Border Schools; Structuring Axis; Intercultural Education; Interculturality. Intercultural Curriculum.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como tema el currículo intercultural para las regiones fronterizas. La tesis presentada se refiere a la urgencia de constituir una pedagogía intercultural para que las escuelas de las regiones fronterizas construyan sus currículos, proyectos y prácticas pedagógicas, ya que existe escasez de lineamientos y directrices a nivel nacional y regional, además de la formación inicial de los estudiantes, los profesores en general no contemplan la interculturalidad en sus teorías y prácticas. El problema de investigación indagado fue: ¿qué supuestos contribuyen para que la interculturalidad sea asumida como *eje estructurante* del currículo (BORGES, 2014) y de las prácticas pedagógicas de las escuelas de las regiones fronterizas? El objetivo general es mapear premisas para que una escuela ubicada en una región fronteriza, en Brasil, pueda asumir la interculturalidad, desde una perspectiva crítica, como guía para su organización curricular, desarrollándose en los siguientes objetivos específicos: comprender la interculturalidad como organizadora de planes de estudio y de prácticas pedagógicas de una escuela de frontera; investigar, en directrices y documentos oficiales existentes en Brasil a nivel nacional y en Mercosur a nivel regional, la existencia de supuestos de un currículo intercultural para las regiones fronterizas; estudiar modelos que indiquen el proceso de implementación de currículos interculturales para regiones fronterizas; y mapear los posibles impactos de implementar un currículo intercultural en las escuelas fronterizas. El marco teórico que sustenta esta investigación se estructura en base a BORGES (2008; 2014; 2015; 2018), SAVIANI (1996; 2013), CANDAU (2012; 2014), SACRISTAN (2017), QUIJANO (2005); WALSH (2002; 2009; 2013), entre otros autores relevantes para el tema propuesto. El camino metodológico está estructurado en las siguientes etapas: estado del conocimiento, estudio del marco teórico, análisis de los marcos curriculares a nivel federal, estatal y municipal, análisis de disertaciones y tesis de profesores que investigaron la realidad de Ponta Porã/MS, y entrevista en profundidad con gestores del municipio de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul. Los datos fueron interpretados a través del análisis de contenido, con base en la técnica de triangulación (TRIVIÑOS, 1987) y mapeo de supuestos para el currículo intercultural de las escuelas de la región fronteriza. Los resultados alcanzados mostraron que los referentes curriculares elaborados a nivel estatal y municipal presentan elementos de interculturalidad a lo largo de los componentes curriculares, de manera explícita e implícita. Las disertaciones y tesis de docentes que investigaron el contexto de Ponta Porã y las entrevistas en profundidad permitieron un análisis de la realidad vivida en el cotidiano de las escuelas, del mismo modo posibilitando el mapeo de perspectivas que contribuyen al diseño de los locales. En el que se basa esta tesis se propone organizar. Así, la triangulación de los datos obtenidos resultó en el mapeo de veintisiete (27) supuestos para inspirar la discusión y la elaboración de referenciales y propuestas curriculares que asumen la interculturalidad como *eje estructurante* en las escuelas brasileñas de las regiones fronterizas, tales como: articulación con las políticas públicas, formación inicial y continua de los educadores, creación de un currículo propio, integración de diferentes áreas del conocimiento, enfoque en el estudiante como centro del proceso educativo, valoración de las lenguas y la diversidad lingüística, histórico sensibilización a la cultura patrimonial local, interacción con otras regiones y países, estímulo a la investigación, participación comunitaria, entre otros.

**Palabras claves:** Política curricular; Escuelas de Frontera; Eje Estructurante; Educación intercultural; interculturalidad; Currículo Intercultural.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa conceitual sobre Educação Intercultural.....	144
--	-----

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Mapa político do Brasil.....	108
Mapa 2 - Mapa de representação da faixa de fronteira brasileira.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades participantes do PEIF no ano de 2012.....	22
Quadro 2 - Escolas participantes do PEIF no ano de 2012 .....	22
Quadro 3 - Etapas da Pesquisa .....	91
Quadro 4 - Questões norteadoras.....	93
Quadro 5 - Síntese dos métodos, técnicas e instrumentos da pesquisa .....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos indutores buscados no BDTD entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020 .....	30
Tabela 2 - Dissertações de mestrado organizadas por ano, título, autor, idioma, instituição de origem, unidade da federação e nome do programa stricto sensu (continua) .....	31
Tabela 3 - Teses de Doutorado organizadas por ano, título, autor, idioma, instituição de origem, unidade da federação e nome do programa stricto sensu (continua) .....	34
Tabela 4 - Número de trabalhos acadêmicos por cidade pesquisada .....	38
Tabela 5 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais” (continua) .....	39
Tabela 6 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho”. (continua) .....	46
Tabela 7 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas” (continua) .....	56
Tabela 8 - Termos indutores buscados no Portal de Periódicos da CAPES entre fevereiro e março de 2020. ....	62
Tabela 9 - Inventário das publicações disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, a partir da busca por termos indutores. (continua) .....	62
Tabela 10 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais”. (continua) .....	69
Tabela 11 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho”. (continua) .....	79
Tabela 12 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas”. (continua) .....	83
Tabela 13 – Municípios fronteiriços brasileiros e respectivas cidades-gêmeas .....	110
Tabela 14 - Total de municípios, escolas, docentes e matrículas, por UF em região de fronteira. ....	111
Tabela 15 - Percentual da educação básica na faixa de fronteira, em relação ao total do Brasil. ....	112
Tabela 16 - Tratado de Assunção e Protocolos adicionais .....	118
Tabela 17 - Protocolos e Acordos do Mercosul sobre a temática “educação”. (continua).....	120

Tabela 18 - A temática fronteira na BNCC de Geografia – Ensino Fundamental Anos Iniciais .....	151
Tabela 19 - A temática fronteira na BNCC de História – Ensino Fundamental Anos Iniciais .....	152
Tabela 20 - A temática fronteira na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ensino Médio.....	152

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CMC - Conselho do Mercado Comum

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEF - Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

DCOCEB - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral

IBCT - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

PEBF - Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira

PEIBF - Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira

RME - Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDMS – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul

SEM - Setor Educacional do Mercosul

SEME – Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã/MS

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PUBLICAÇÕES RELACIONADAS AO TEMA.....</b>	<b>29</b>
1.1 Dissertações de mestrado e Teses de doutorado .....	29
1.2 Artigos publicados em periódicos cadastrados no Portal de Periódicos da CAPES .....	61
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>88</b>
2.1 Etapas da Pesquisa .....	91
2.2 Pressuposto da pesquisa e questões norteadoras.....	92
2.3 Instrumentos e técnicas de construção de dados.....	93
2.4 Tratamento e Análise dos dados .....	98
<b>CAPÍTULO 3 – A INCIPIENTE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA .....</b>	<b>101</b>
<b>CAPÍTULO 4 – DADOS EDUCACIONAIS DAS REGIÕES DE FRONTEIRA NO BRASIL .....</b>	<b>108</b>
<b>CAPÍTULO 5 – A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL (SUPRANACIONAL) POR MEIO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>113</b>
5.1 A busca por uma integração regional de políticas educacionais, por meio de tratados, acordos e protocolos. ....	117
5.2 Proposta para a integração regional por meio do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.....	125
<b>CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA CULTURA E DA INTERCULTURALIDADE .....</b>	<b>128</b>
6.1 A relação entre a interculturalidade, a educação e a escola.....	133
<b>CAPÍTULO 7 – A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO .....</b>	<b>141</b>
<b>CAPÍTULO 8 – DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DE REFERÊNCIA CURRICULAR.....</b>	<b>149</b>
8.1 Orientações e normativas curriculares nacionais do Brasil .....	149
8.2 Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul .....	156
8.2.1 Encontros com a interculturalidade no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. ....	159

8.2.2 Aproximações do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul com as premissas para um currículo intercultural.....	167
8.3 Referencial Curricular do Município de Ponta Porã-MS.....	168
8.3.1 Encontros com a interculturalidade no Referencial Curricular de Ponta Porã/MS para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	169
8.3.2 Aproximações do Referencial Curricular do Município de Ponta Porã com as premissas para um currículo intercultural.....	175
<b>CAPÍTULO 9 – ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DE PROFESSORES(AS) QUE PESQUISARAM PONTA PORÃ/MS</b> .....	<b>177</b>
9.1 Aproximações das dissertações de mestrado e teses de doutorado com as premissas para um currículo intercultural .....	187
<b>CAPÍTULO 10 – ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE COM GESTORAS DO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ</b> .....	<b>189</b>
10.1 Gestora municipal da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã. ....	189
10.2 Gestora e professor de uma escola municipal de Ponta Porã. ....	194
10.3 Aproximações das entrevistas com as premissas para um currículo intercultural.....	196
<b>CAPÍTULO 11 – PREMISSAS PARA O CURRÍCULO INTERCULTURAL: UM DIÁLOGO ENTRE AS DIVERSAS FONTES ANALISADAS</b> .....	<b>198</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>209</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>226</b>
Apêndice A - Termo de autorização para construção de dados.....	226
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	227
Apêndice C – Roteiro para a radiografia curricular.....	228
Apêndice D – Roteiro para a análise das dissertações e teses .....	229
Apêndice E – Roteiro invisível para a entrevista em profundidade.....	230
Apêndice F – Evidências de interculturalidade nos componentes curriculares do Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul .....	231
Apêndice G – Componente Curricular “Práticas Culturais - Educação Patrimonial/Civismo, no Referencial Curricular de Ponta Porã .....	252

## **A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO DE ESCOLAS BRASILEIRAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA**

### **ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA**

Meu primeiro contato com a fronteira foi de longe, ouvindo colegas de trabalho da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF) do Ministério da Educação (MEC) falarem, em 2005, de um Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) que estava sendo implementado e estava em plena ação de formação nas escolas brasileiras e argentinas. Esse “ouvir” foi me despertando a curiosidade porque era desenvolvido com escolas do Brasil em parceria com as escolas dos países do outro lado da fronteira, em cidades-gêmeas que são conectadas por via terrestre ou por ponte em que há habitação e sede administrativa, com conurbação ou não, e era um compromisso do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>1</sup>.

Neste momento, 2005, eu estava ingressando no cargo de servidor público, timidamente tentando me integrar em algum projeto específico. Inicialmente, fui envolvido no Pró-Licenciatura – formação para professores em exercício nos componentes curriculares para os quais não eram habilitados. Em 2007, este projeto foi integrado à recém-criada Universidade Aberta do Brasil e tive a oportunidade de acompanhar de perto as discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos – cuja política foi objeto da minha dissertação de mestrado - e sobre as orientações e diretrizes curriculares que estavam em elaboração por meio do programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação, que desenvolvia ações de análise de propostas pedagógicas e organização curricular de todas as etapas da educação básica, implementadas nos sistemas estaduais e municipais de educação, além de ter promovido debates para a atualização as diretrizes curriculares nacionais, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda no ano de 2006, a coordenadora do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira foi convidada para assumir a Coordenação-Geral de Políticas de Formação, em outra diretoria, mas ainda na Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. O Programa foi levado,

---

<sup>1</sup> O Setor Educacional do MERCOSUL é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME).

então, para outro setor, conduzido com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e executado pelo Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No ano de 2008, fui a Uruguaiana/RS assessorar um grupo de municípios vizinhos na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos por 2 dias, e na mesma cidade encontrei as colegas do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira promovendo a formação entre as escolas de Uruguaiana/Rio Grande do Sul/Brasil e Paso de Los Libres/Corrientes/Argentina, unidas por uma ponte sobre o Rio Uruguai. Em um dos dias, combinamos de jantar juntos no lado argentino e estavam à mesa professores e coordenadores dos dois países falando sobre as ações de formação, a reação dos professores – muitas vezes descrentes de que aquele programa daria certo – e as expectativas dali para frente.

Entre 2008 e 2010, estive envolvido na assessoria aos sistemas de ensino para a ampliação do ensino fundamental e conheci muitas cidades brasileiras, especialmente as do interior. Nessas “andanças”, estive em diversas cidades que estão na faixa de fronteira, mesmo que uma cidade não esteja conectada à outra do país vizinho. Encontrei contextos muito distintos, com diferentes línguas, sotaques, culturas, estereótipos. Ou seja, vi com meus próprios olhos a diversidade também quando se trata de fronteira, portanto, não há que se falar no singular e sim no plural.

Cursei o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília entre 2010 e 2012 e como servidor público estável, solicitei o afastamento para me dedicar integralmente ao curso. Quando retornei ao trabalho, em março de 2012, deparei-me com uma grande mudança na estrutura institucional do MEC, em que a diretoria que anteriormente era chamada de “Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB)” e foi alterada para “Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI)”. Neste retorno, o Programa estava de volta à COEF, sob a coordenação de um consultor da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que estava dando continuidade ao movimento de incorporar as universidades como instâncias formadoras e de assessoramento pedagógico às escolas participantes. Como eu estava fora por algum tempo e me sinto bem com projetos que despertam uma relação afetiva de trabalho, fui acompanhando as ações desenvolvidas naquele momento e tomando conhecimento do percurso do Programa nos últimos anos.

O consultor informou que em 2010 o acordo de cooperação técnica com a OEI havia encerrado e que os gestores do MEC debateram com algumas universidades federais, em 2011, sobre a possibilidade de assumirem as ações de formação continuada como política de cada uma, ao invés de ter um contrato com apenas uma instituição ligada à universidade. A

partir deste ano, então, o movimento foi de transição de uma perspectiva apenas de cumprimento de acordo bilateral para ser assumido como política pública federal.

No entanto, para ser implementado nas universidades e poder haver repasse orçamentário, era preciso ter a regulamentação pelo MEC, apesar de constar dos documentos do Mercosul que a institucionalização era um compromisso de todos os países. A burocracia e a morosidade para a aprovação de uma Portaria fizeram com que algumas universidades se distanciassem, aguardando a oficialização das parcerias para iniciarem as formações e assessorias previstas. A aprovação da Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), foi a retomada do convite às universidades e às negociações com os governos locais, municipais e estaduais.

É nesse ponto que minha trajetória se entrelaçou às escolas de fronteira. Deixei para citar aqui uma mudança no PEBF que me chamou a atenção: o foco do Programa desde a sua criação, em 2004, até o novo documento-marco, em 2008, era o bilinguismo, dado o entendimento no âmbito do Mercosul de que aprender a língua do país vizinho era necessário para uma integração regional; o novo documento, em 2008, alterou o nome para “Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira” (PEIBF), introduzindo a interculturalidade como dimensão do bilinguismo. Nesse período, o Programa ampliou a abrangência para as fronteiras com o Paraguai e com a Venezuela.

No ano de 2012, quando eu tive a oportunidade de atuar junto ao consultor, o documento de referência atualizou novamente o nome e desta vez assumindo-se como “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” (PEIF), superando a ideia da aprendizagem de uma segunda língua como fator de desenvolvimento regional, ao compreenderem que a relação entre pessoas, culturas, modos de vida, linguagens e histórias de vida individuais e coletivas, eram tão importantes quanto a língua em si.

Foi nessa mudança que o contrato do consultor se encerrou e eu tive a oportunidade de assumir a coordenação do PEIF, empenhado em colaborar com a ampliação de uma política linguística para uma política curricular, rumo a uma política educacional, mais complexa e integral. Eu, um Pedagogo de formação, atuante em políticas de âmbito nacional, estava amparado por concepções aprendidas ao longo dos anos de estudo e trabalho, de que a educação não é um processo exclusivo da escola, mas que este espaço institucional é um dos mais importantes para o desenvolvimento das pessoas, das sociedades e de quaisquer espaços movidos pela ação humana, além de ser o lugar social de maior tempo cronológico de convivência coletiva.

Portanto, um programa que prevê o intercâmbio de professores e em algumas escolas, também de estudantes durante as ações denominadas “cruze”, não estavam conhecendo apenas a língua do outro, mas também a sua essência, o seu modo de ser e de estar no mundo, além de perceberem que “o outro” não é tão diferente “de nós”, pois as relações entre as pessoas os imbricaram de tal forma que não é possível delimitar a nacionalidade ou a cultura de cada um, como se fossem diferentes em sua totalidade. Ao fazer uma imersão no PEIF, algumas questões chamaram-me a atenção:

- o diagnóstico sociolinguístico feito junto às comunidades, em diversos momentos desde sua criação que revelavam dados importantes, como o fato de que a língua portuguesa é conhecida, utilizada e falada por meio do consumo de produções culturais e que não há completa reciprocidade do lado brasileiro com a língua espanhola, reproduzindo um modelo colonial de disputa de território e *status*;

- que a receptividade das escolas dos países vizinhos era maior que das brasileiras;

- que havia um maior compromisso com uma política linguística do que com uma política curricular;

- que apenas algumas turmas das escolas participavam dos projetos propostos e eram de anos iniciais do ensino fundamental, não tendo, portanto, envolvimento de toda a escola, nem uma perspectiva de alfabetização que levasse em conta as diversas línguas que as crianças traziam consigo;

- que as escolas dos países vizinhos alteraram o nome existente e até criaram novas escolas como “Escola Bilíngue” ou “Escola Intercultural”, com o anseio de assim se assumirem, enquanto do lado brasileiro não houve movimento parecido;

- que as demais línguas oficiais ou maternas, como o Guarani, eram desconsideradas tanto pelos documentos, quanto pelas escolas;

- e, para finalizar as questões mais inquietantes, que a metodologia de projetos de aprendizagem prevista no documento de referência do PEIF não era ainda compreendida pedagogicamente em sua riqueza de oportunidades, resumindo-se, muitas vezes, em atividades ou aulas pontuais com temas simples ou folclóricos levantados pelas crianças ao montarem o projeto a partir do mapa conceitual em torno do tema gerador, gerando descrédito dos professores quanto ao sucesso do Programa.

A partir dessas inquietações, fomos dialogando com as universidades participantes - num total de nove - e com dezesseis escolas que integravam o Programa naquele momento (ano de 2012):

**Quadro 1 - Universidades participantes do PEIF no ano de 2012**

UF	Universidade
MS	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
MS	UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados
PR	UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PR, SC, RS	UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
RR	UFRR - Universidade Federal de Roraima
RS	UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
RS	UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
RS	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
RS	UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
RS	FURG - Fundação Universidade do Rio Grande

Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em 01 jul. 2020.

**Quadro 2 - Escolas participantes do PEIF no ano de 2012**

Nº	País	UF/Depto	Município	Escolas Parceiras Nome da Escola
01	Brasil Argentina	Rio Grande do Sul Corrientes	Uruguaiana Paso de los Libres	Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC Escuela Vicente Verón
02	Brasil Argentina	Rio Grande do Sul Corrientes	São Borja Santo Tomé	E. M. E. F. Aparício Mariense Escuela Nº 554 Josefa Fernandez dos Santos
03	Brasil Argentina	Rio Grande do Sul Corrientes	São Borja Santo Tomé	Escola Municipal de Ensino Fundamental República Argentina Escuela Nº 484 Estados Unidos do Brasil
04	Brasil Argentina	Rio Grande do Sul Corrientes	Itaqui Alvear	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Solés Escuela del Montes (Nº 123)
05	Brasil Argentina	Rio Grande do Sul Corrientes	Itaqui La Cruz	Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira Escuela Gobierno de Tierra del Fuego (Nº 478)
06	Brasil Argentina	Santa Catarina Misiones	Dionísio Cerqueira Bernardo de Irigoyen	Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto Escuela Intercultural Bilingüe Nº 1
07	Brasil Argentina	Paraná Misiones	Foz do Iguazu Puerto Iguazú	E. M. Adele Zanotto Scalco Escuela Bilingüe Intercultural Nº 2 (Nº 164)
08	Brasil Uruguai	Rio Grande do Sul Rocha	Chuí Chuy	Escola Municipal General Artigas Escuela Nº28
09	Brasil Uruguai	Rio Grande do Sul Rocha	Jaguarão Rio Branco	E. M. Marcílio Dias Escuela Nº12
10	Brasil Uruguai	Rio Grande do Sul Rocha	Jaguarão Rio Branco	Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas Escuela Nº 05
11	Brasil Paraguai	Mato Grosso do Sul Amambay	Ponta Porã Pedro Juan Caballero	Escola Estadual João Brembatti Calvoso Educación Básica Nº 1332 Generación de la Paz
12	Brasil Venezuela	Roraima Bolívar	Pacaraima Santa Elena de Uairén	Escola Municipal Casimiro de Abreu Escuela Integral Bolivariana San Antonio de Morichal

13	Brasil Venezuela	Roraima Bolívar	Pacaraima Santa Elena de Uairén	Escola Municipal Alcides da Conceição Lima Escuela Integral Bolivariana El Salto
----	---------------------	--------------------	---------------------------------------	---

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5014-escfronteira-130510&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5014-escfronteira-130510&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 01 jul. 2020.

Fui designado para a Coordenação do PEIF no Brasil, no período de 2012 a 2014, e tive a oportunidade de representar o País nas reuniões do Setor Educacional do Mercosul (SEM) na Comissão Coordenadora Regional de Educação Básica e no Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira, com a oportunidade de participar de reuniões conjuntas com outros comitês, comissões e grupos de trabalho, dentre eles, demarco o Comitê Assessor de Políticas Linguísticas, o Comitê Assessor de Formação de Professores, o Grupo de Trabalho Formação de Professores de Português e Espanhol, Grupo de Trabalho de Indicadores e Grupo de Trabalho de Terminologia, sendo estes dois últimos responsáveis por dados estatísticos e equivalência de estudos entre os países, respectivamente.

Pude presenciar o surgimento de novas formas de atuação do diálogo com as universidades, especialmente no tocante à assessoria pedagógica por completo na escola e não somente auxílio no planejamento dos professores que participavam do Programa, realizando projetos de extensão e pesquisa, motivando seus estudantes de graduação, mestrado e doutorado a participarem da vida das escolas de fronteira com maior interesse e dedicação e transformando o PEIF em política da universidade.

Num esforço conjunto, MEC e Universidades foram em busca de parceria com os governos locais para efetivar as ações e ampliar a participação das escolas, sejam municipais ou estaduais, conscientes de que era preciso que cada município sentisse pertencimento à faixa de fronteira e quisessem participar do movimento de integração regional, conforme proposto pelo Mercosul. Assim, o PEIF foi se organizando em alguns eixos: funcionamento do programa na escola; arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação local; e formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das universidades. O PEIF encontra-se descontinuado como política do Ministério da Educação, como veremos mais detalhadamente adiante.

Acredito que as informações descritas até aqui sejam suficientes para que os leitores desta pesquisa compreendam o meu encontro com o objeto de pesquisa. Ao longo do trabalho, os achados da pesquisa trarão novos elementos para a compreensão de algumas inquietações que foram respondidas por meio da investigação durante os estudos do Doutorado.



## INTRODUÇÃO

As questões apontadas nesta pesquisa são frutos da nossa participação em diversos debates, ações de formação continuada nas escolas de fronteira, angústia com a descontinuidade de uma política pública e o mais importante, anseio de que possamos cada vez mais colaborar com a construção de possibilidades metodológicas, pedagógicas e formativas para que estas escolas consigam assumir a interculturalidade como responsabilidade social e humana na formação dos estudantes que estão se desenvolvendo no espaço institucional e fora dele, com suas vivências, lutas pessoais e coletivas, muitas vezes até por questão de sobrevivência em uma sociedade que considera o diferente como alguém à margem de um estereótipo institucionalizado pelo imaginário.

Nesse sentido, as problemáticas tratadas aqui não são novas, nem pretendem ignorar ou descontinuar as iniciativas existentes ao longo de toda a faixa de fronteira, tanto pelas escolas quanto por pesquisadores, movimentos sociais, órgãos públicos ou cidadãos que buscam superar o fracasso das relações entre as pessoas que, de forma consciente ou não, acabam por rechaçar os que são vistos como deslocados de um modo globalizado e culturalmente inferiores, como se dá no exemplo de Uchôa (2019), em que pesquisou currículos de escolas na fronteira Brasil-Bolívia e que observou o preconceito e a discriminação ao imigrante boliviano que geram, por conseguinte, o desprezo, a exploração e a expropriação, historicamente latentes nessa fronteira, sob a alegação de suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, ao tempo em que possa proporcionar o empoderamento da cultura estigmatizada e a interação entre os povos fronteiriços.

Portanto, pretendemos contribuir com as reflexões que mostrem que esses sujeitos, muitas vezes invisibilizados, têm uma riqueza humana e cultural que se entrelaçam com “os outros” e que não é mais possível demarcar lugar na formação da sociedade como sendo desta ou daquela nação, povo ou cultura. E que o “nós” é o que evoca a interculturalidade que queremos considerar.

Vários educadores concordam que as fronteiras são pouco estudadas, entre eles: (FEDATTO, 1995, CITRINOVITZ, 1996, PEREIRA, 2002, CENTENO, 2006), e não são vistas como um espaço a partir do qual se pode pensar uma política pública de integração regional. Na maioria dos casos, os estudos que se referem à fronteira cobrem questões que apontam para o bilinguismo, o multi/plurilinguismo, questões de linguagem ou questões

culturais e não cobrem outras questões educacionais muito importantes que permeiam esses espaços (PEREIRA, 2009), como o currículo.

Ser fronteiriço, conhecer a fronteira, estar na fronteira, morar na fronteira, é estar em um espaço privilegiado de formação humana que o interior do país desconhece. Por isso, consideramos que cada vez mais é preciso divulgar e promover o conhecimento sobre as línguas, as festividades, as práticas cotidianas que fazem parte das fronteiras, que vão além do livre comércio e do limite político.

Para ilustrar as questões aqui apresentadas, Costa (2015) publicou uma problemática entre bolivianos e brasileiros na cidade de Corumbá-MS, em relação à presença maciça de bolivianos residentes na cidade brasileira, proprietários de comércios, o que provoca um conflito e uma negação da identidade fronteiriça por parte dos moradores, julgando que “[...] a fronteira é lá e não aqui”, referindo-se ao local físico da fronteira, como se os bolivianos pudessem se instalar apenas no limite entre os dois países.

Na educação as diferenças se evidenciam, mas também é um processo contínuo que apresenta uma grande oportunidade para que se descubram as semelhanças e se construa o respeito à história e aos modos de falar, sentir, expressar e desejar o futuro de cada povo, de cada cidadão brasileiro, ou melhor, cidadão fronteiriço, que talvez não sinta pertença a um país ou de outro, mas de ambos que o acolhem e o fazem rico de sabedoria e de convivência transnacional.

Esta tese buscou contribuir com a ampliação de pesquisas sobre escolas de fronteira no âmbito da área de educação, refletindo sobre as propostas curriculares, as práticas pedagógicas e os projetos de aprendizagem implementados na perspectiva da interculturalidade nestes contextos.

Neste sentido, o problema que norteou esta pesquisa foi desenhado a partir da seguinte pergunta: que premissas contribuem para que a interculturalidade seja assumida como eixo estruturante do currículo e das práticas pedagógicas de escolas em região de fronteira?

Como objetivo geral da pesquisa buscamos “mapear premissas para que uma escola localizada em região de fronteira possa assumir a interculturalidade, na perspectiva crítica, como eixo estruturante de sua organização curricular”, na perspectiva teórica de Borges (2014).

Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

- Compreender a interculturalidade como eixo estruturante de currículos e das práticas pedagógicas de escolas públicas em regiões de fronteira;

- Pesquisar pressupostos de um currículo intercultural em diretrizes e orientações curriculares do Brasil, em nível nacional e regional, bem como em documentos oficiais e diretrizes do Mercosul direcionadas à educação em regiões de fronteira;

- Mapear estratégias que contribuam para a implementação de currículos interculturais em escolas de regiões de fronteira.

Partimos do pressuposto de que seja urgente constituir uma pedagogia intercultural para que as escolas em regiões de fronteira construam seus currículos, projetos e práticas pedagógicas, pois há uma escassez de diretrizes e orientações em nível nacional e regional, além da formação inicial dos docentes não contemplar a interculturalidade em suas teorias e práticas.

Acreditamos que a inclusão da interculturalidade como eixo estruturante do currículo escolar busca, em primeiro lugar, promover um processo de aprendizagem em que os estudantes sejam considerados sujeitos reais dos objetos de conhecimento apresentados pelas diferentes áreas do conhecimento, levando em consideração especialmente a historicidade da formação social, cultural, linguística, política e econômica da região.

De acordo com Borges (2014, p. 1192), *eixo estruturante* do currículo é “o centro nevrálgico irradiador e alimentador que possibilita a exequibilidade da formação que se quer empreender”, capilarizando-se nos diversos componentes curriculares, “oferecendo materialidade ao perfil de saída do sujeito que intenciona formar a partir de princípios anunciados em uma dada proposta curricular” (ibidem).

Esta perspectiva curricular capilarizada ganha vascularidade ao longo do processo formativo do estudante, atuando na valorização e no respeito às diferentes culturas, grupos linguísticos e identidades, de modo a reduzir a discriminação e o preconceito que se fazem presentes no cotidiano das escolas.

Sendo assim, pressupomos que a presença da interculturalidade no currículo permite desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade social, política e econômica das comunidades presentes em regiões de fronteira.

Por meio dos estudos, das inquietações e das escolhas metodológicas, identificamos as seguintes questões de pesquisa:

- Como a interculturalidade impacta os currículos e as práticas pedagógicas de escolas de fronteira?

- Que diretrizes e orientações curriculares estão prescritas para as escolas localizadas em regiões de fronteira? Quem e como são definidas?

- Que estratégias são ou podem ser adotadas para que a interculturalidade seja implementada como eixo estruturante dos currículos para escolas de regiões de fronteira?

A presente tese está estruturada em sete capítulos, organizados para abarcar a compreensão teórica e conceitual acerca do objeto de pesquisa, representar o percurso metodológico percorrido e apresentar a análise dos dados produzidos no trabalho empírico.

No Capítulo 1 apresentamos o Estado do Conhecimento das publicações relacionadas ao tema, organizado em um inventário a partir de termos indutores que permitiram compreender a produção acadêmica e científica já desenvolvida, demonstrando a pertinência de se percorrer outros caminhos possíveis e contribuir com novos aspectos sobre o objeto de pesquisa. Foram organizados três termos norteadores para a organização do inventário: a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais; b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho; c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas.

O Capítulo 2 trata do percurso metodológico percorrido, elencando as etapas da pesquisa, relacionando o pressuposto da pesquisa com os objetivos específicos e as questões norteadoras que subsidiaram a coleta de dados. Apresenta, também, os instrumentos e técnicas de construção de dados, bem como a perspectiva teórica utilizada no tratamento e na análise dos dados coletados.

A fundamentação teórica registrada nesta tese é um constructo do conhecimento do acerca do objeto de estudo ao longo das disciplinas cursadas e das leituras aprofundadas, construída para elucidar os dados coletados nesta pesquisa. Iniciamos pela incipiente história da educação latino-americana, no Capítulo 3, chamando a atenção para a necessidade de se conhecer a história local em sua totalidade possível;

No Capítulo 4 apresentamos os dados educacionais das regiões de fronteira, no intuito de demonstrar a pertinência da pesquisa e a representatividade das escolas nessas localidades, em relação ao total brasileiro. A seguir, no Capítulo 5, construímos uma ideia teórica sobre a perspectiva de construção de uma identidade regional, supranacional, por meio da educação, demonstrando a busca da integração regional por meio das ações do Mercosul, avançada por um programa intercultural e bilíngue para as escolas de fronteira. No Capítulo 6 refletimos criticamente acerca da cultura, estabelecendo uma relação entre a interculturalidade, a educação e a escola.

Optamos por destacar o Capítulo 7 para apresentar as concepções teóricas captadas sobre a interculturalidade como *eixo estruturante* do currículo nas escolas em regiões de

fronteira, dando ênfase à base desta tese, para que os lugares destes conceitos sejam demarcados com o devido valor.

O Capítulo 8 apresenta uma análise dos documentos oficiais brasileiros de referência curricular, complementada pelos documentos orientadores e normativos do território fronteiriço pesquisado, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e Referencial Curricular do Município de Ponta Porã/MS.

No Capítulo 9 analisamos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado de professoras e professores de educação básica que pesquisaram o contexto de Ponta Porã/MS, como parte dos dados que foram levantados para compreender o contexto educacional e pedagógico do território em questão.

As entrevistas em profundidade com gestoras municipais estão descritas no Capítulo 10, cujas categorias foram analisadas a partir do diálogo estabelecido por meio de roteiro invisível, elaborado pelo pesquisador.

A análise desenvolvida por meio da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) consta do Capítulo 11 desta tese, evidenciando as premissas para um currículo intercultural, estabelecendo um diálogo entre as categorias analisadas a partir das diversas perspectivas captadas nos dados coletados e analisados e as referências teóricas, procurando responder aos objetivos e questões propostas para a pesquisa.

Ao final, apresentamos as “Considerações sobre o Caminho Percorrido”, por entendermos que não são conclusões, nem verdades a serem proferidas, mas o resultado da análise da realidade a partir das lentes teóricas compreendidas e das referências construídas pelo pesquisador.

## **CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PUBLICAÇÕES RELACIONADAS AO TEMA**

A escolha pelo estado do conhecimento se deu pela importância de se ter um inventário de trabalhos e pesquisas relacionadas ao tema, buscando sínteses que possam apresentar conhecimentos elaborados por outros autores, corroborando com a tese a ser defendida sem percorrer os mesmos caminhos para se obter resultados já alcançados e valorizando, assim, a produção acadêmica e científica para que o nosso estudo possa avançar em outros aspectos do objeto de pesquisa.

Conforme Silva e Borges (2018, p. 1.694),

Define-se a partir de Ferreira (2002) estado do conhecimento ou estado da arte como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando. Nesse caso, pretendeu-se alimentar a teoria que será confrontada com a análise empírica, aqui iniciada, na busca por essa caracterização parcial do mundo concreto. Trata-se do próprio domínio empírico da teoria.

Do mesmo modo, os autores supracitados reforçam que o estado do conhecimento também traz a historicidade das categorias de análise, demonstrando os avanços e as lacunas a serem preenchidas com novas pesquisas. Assim, esta pesquisa de doutorado pretende despertar novos pesquisadores a partir de perspectivas aqui abordadas e que possam ser aprofundadas ou desenvolvidas em novos contextos fronteiriços.

### **1.1 Dissertações de mestrado e Teses de doutorado**

Esta seção apresenta um mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), que tiveram como tema de estudo a abordagem intercultural do currículo e também a perspectiva curricular em escolas das regiões de fronteira.

As dissertações e teses foram selecionadas a partir da busca de 14 (quatorze) termos indutores – descritos no Quadro 01, escolhidos com base na diversidade de palavras-chave que pudessem abarcar o maior número possível de trabalhos. Cabe ressaltar que os termos foram buscados em todos os campos disponíveis: título, autor e assunto, no período de 28 de setembro de 2019 a 09 de fevereiro de 2020.

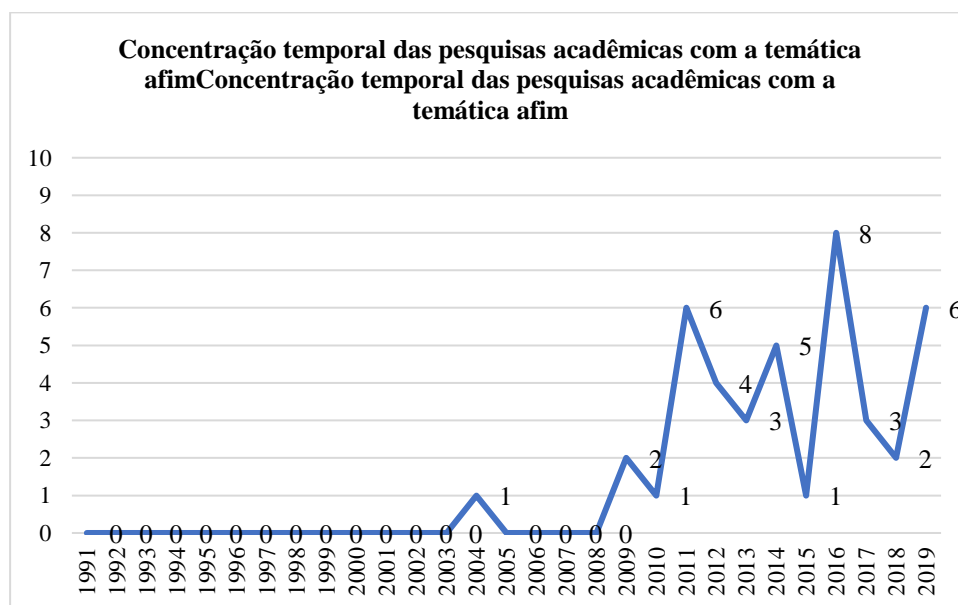
**Tabela 1 - Termos indutores buscados no BDTD entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020**

	<b>Termos indutores</b>	<b>Registros</b>
1	Escolas bilíngues de fronteira	4
2	Escolas interculturais de fronteira	13
3	"Escolas de fronteira"	9
4	PEBF	2
5	PEIBF	0
6	PEIF	0
7	Escola bilíngue de fronteira	5
8	Escola intercultural de fronteira	5
9	Escola de fronteira	4
10	"Escuelas de frontera"	0
11	Escuelas Interculturales de Frontera	0
12	Escuelas bilingues de frontera	0
13	Currículo intercultural na fronteira	0
14	Pedagogia Intercultural	1
	<b>Total</b>	<b>43</b>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Não foi definido um recorte temporal, considerando o interesse em identificar o período de maior concentração das pesquisas acadêmicas. No entanto, o gráfico abaixo apresenta o período de 1991 a 2019 para considerar o ano de criação do Mercosul, sendo que o primeiro trabalho acadêmico registrado foi no ano de 2004 e o ano de maior concentração foi 2016, com 8 pesquisas.

**Gráfico 1 - Concentração temporal das pesquisas acadêmicas com a temática afim**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A seguir, apresentamos a tabela contendo a relação das pesquisas encontradas, organizadas por natureza do trabalho, se dissertação de mestrado ou tese de doutorado, ano de publicação, título da pesquisa, autor, o idioma da escrita, a instituição onde foi publicada, a sigla da instituição - para facilitar sua identificação -, a Unidade da Federação e o nome do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em que foi realizada.

**Tabela 2 - Dissertações de mestrado organizadas por ano, título, autor, idioma, instituição de origem, unidade da federação e nome do programa stricto sensu (continua)**

N	Natureza	Ano	Título	Autor	Idioma	Instituição	Sigla	UF	Programa
01	Dissertação	2009	De Oiapoque a Saint-Georges: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa	Marilucia Marques do Espírito Santo	Português	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	RJ	Programa de Pós-Graduação em Letras
02	Dissertação	2009	Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil	Leticia Soares Bortolini	Português	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras
03	Dissertação	2010	CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia	Cleber Santos Jaime	Português	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiricos
04	Dissertação	2011	Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul	Cirlani Terenciani	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Geografia
05	Dissertação	2011	Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai	Eliana Aparecida Araújo Fernandes	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Letras
06	Dissertação	2011	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon	Zenete Ruiz da Silva	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Educação
07	Dissertação	2011	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)	Maria Lúcia Ortiz Ribeiro	Português	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiricos
08	Dissertação	2011	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguacu e Puerto Iguazu	Renata Alves de Oliveira	Português	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	SP	Programa de Pós-graduação em Linguística
09	Dissertação	2012	O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.	Olga Viviana Flores	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
10	Dissertação	2012	Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores	Ana Maria Kaust	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras



11	Dissertação	2012	A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira.	Adriane Elisa Glasser	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Letras
12	Dissertação	2013	Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?	Greici Lenir Reginatto Cañete	Português	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	RS	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
13	Dissertação	2013	As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira.	Tania Oroná Betancor	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
14	Dissertação	2013	Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística	Márcia Regina Pereira Sagaz	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Linguística
15	Dissertação	2014	Alunos brasiguaios em movimento na tríplice fronteira	Margarete Frasson	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Geografia
16	Dissertação	2014	Características e desafios do ensino de geografia em área de fronteira: considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS)	Márcio Marques Rosa	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Geografia
17	Dissertação	2014	Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai	Emne Mourad Bouffleur	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação
18	Dissertação	2014	Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues (Português-Espanhol)	Rosiani Teresinha Soares Machado	Português	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	Programa de Pós-Graduação em Educação
19	Dissertação	2014	Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça	Stella Maris Meira da Veiga Pereira	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Geografia
20	Dissertação	2015	Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).	Jaqueline Alonso Braga de Oliveira	Português	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Programa de Pós-Graduação em Letras
21	Dissertação	2016	O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR)	Alejandro Néstor Lorenzetti	Português	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade
22	Dissertação	2016	Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai	Aline Cristina Paiva	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
23	Dissertação	2016	Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai.	Marlene Niehues Gasparin	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
24	Dissertação	2016	Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927	Alessandra Viegas Josgrillbert	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação

25	Dissertação	2016	Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o departamento Santa Virginia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico	Jefferson Machado Barbosa	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Letras
26	Dissertação	2016	Escolas bilíngues de fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima	Sandra Elaine Trindade da Paz	Português	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF
27	Dissertação	2016	"Fronteira" e "Nação" no espaço escolas: em direção a uma proposta de autoria docente	Alana Espinosa Corrêa Nunes	Português	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	RS	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Línguas - Mestrado Profissional
28	Dissertação	2017	Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai	Maria Rosângela dos Santos	Português	Universidade Federal de Integração Latino-Americana	UNILA	PR	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos
29	Dissertação	2017	Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço	Suelen Ferreira Haygert	Português	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras
30	Dissertação	2018	O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?	Lorena Poliana Silva Lopes	Português	Universidade de Brasília	UNB	DF	Programa de Pós-Graduação em Linguística
31	Dissertação	2018	Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades	Tatiane Lima de Paiva	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
32	Dissertação	2019	Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR	Miriam Regina Giongo Kuerten	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
33	Dissertação	2019	A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum	Angelo Bruno Silva de Lira	Português	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP - UNICAMP - PUC-SP).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

**Tabela 3 - Teses de Doutorado organizadas por ano, título, autor, idioma, instituição de origem, unidade da federação e nome do programa stricto sensu (continua)**

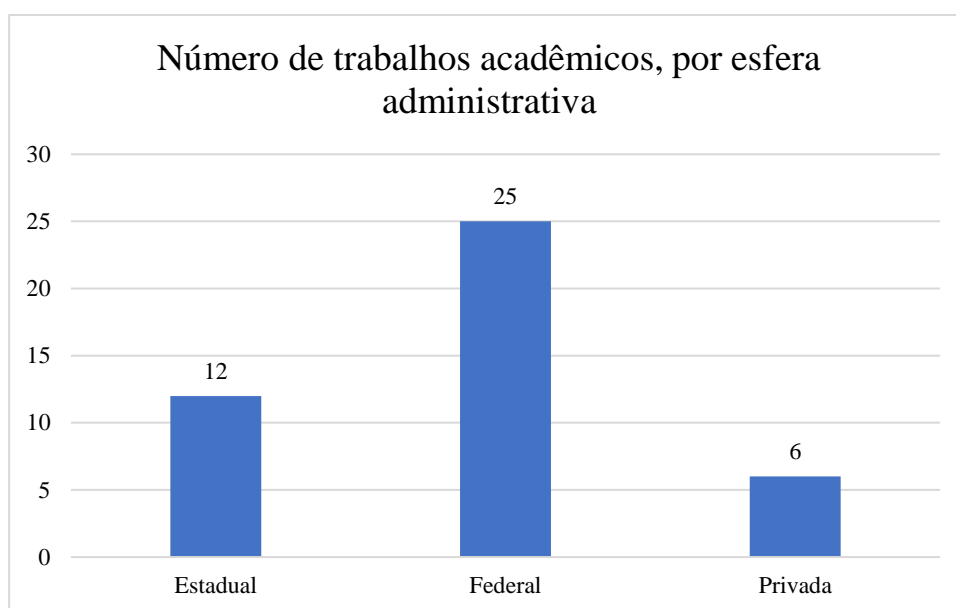
N	Natureza	Ano	Título	Autor	Idioma	Instituição	Sigla	UF	Programa
01	Tese	2004	O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social	Maria Elena Pires Santos	Português	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
02	Tese	2011	Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu	Francione Oliveira Carvalho	Português	Universidade Presbiteriana Mackenzie	MACKENZIE	SP	Programa de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura
03	Tese	2012	O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay.	Regina Célia do Couto	Português	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	Programa de Pós-Graduação em Educação
04	Tese	2015	Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira	Isis Ribeiro Berger	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Linguística
05	Tese	2016	O (in)cômodo hibridismo dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente	Isaphi Marlene Jardim Alvarez	Português	Universidade Católica de Pelotas	UCP	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras
06	Tese	2017	Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais	Carlo Henrique Golin	Português	Universidade Católica de Brasília	UCB	DF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
07	Tese	2019	Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia	Márcia Maria Rodrigues Uchôa	Português	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
08	Tese	2019	Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai	Mara Lucinéia Marques Correa Bueno	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de pós-graduação em Educação
09	Tese	2019	Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional	André Soares Ferreira	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação
10	Tese	2019	La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa "Pedagogía Intercultural" de la UNILA	Jorgelina Ivana Tallei	Espanhol	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	Programa Latino-Americano de Doutorado em Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Foram registradas 33 (trinta e três) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado, totalizando 43 (quarenta e três) pesquisas acadêmicas. Do total, 12 (doze) trabalhos

foram produzidos em universidades estaduais, 25 (vinte e cinco) em universidades federais e 8 (seis) em universidades privadas – ver Gráfico 02. Outra informação importante é que apenas um trabalho, dentro do universo levantado, foi escrito em língua espanhola, defendido no Programa Latino-Americano de Doutorado em Educação, representado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

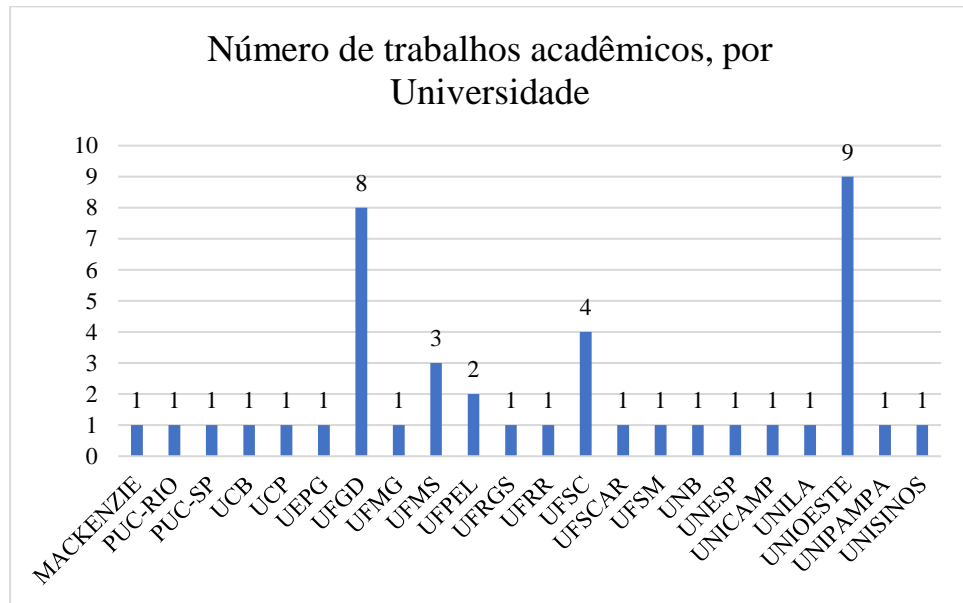
**Gráfico 2 - Número de trabalhos acadêmicos, por esfera administrativa.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A universidade que contou com o maior número de pesquisas concluídas foi a UNIOESTE – Universidade Estadual Oeste do Paraná, com 9 (nove) trabalhos, seguida pela UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, com 8 (oito) dissertações ou teses defendidas.

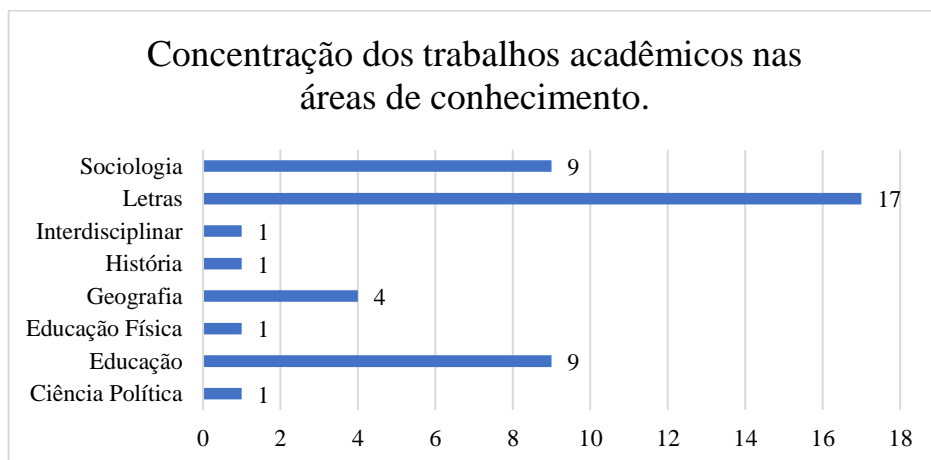
**Gráfico 3 - Número de trabalhos acadêmicos, por Universidade.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Das 43 dissertações e teses, constatamos que há uma concentração maior em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes, na área de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) de Letras e Linguística, em segundo lugar a área de Sociologia e em terceiro, Educação.

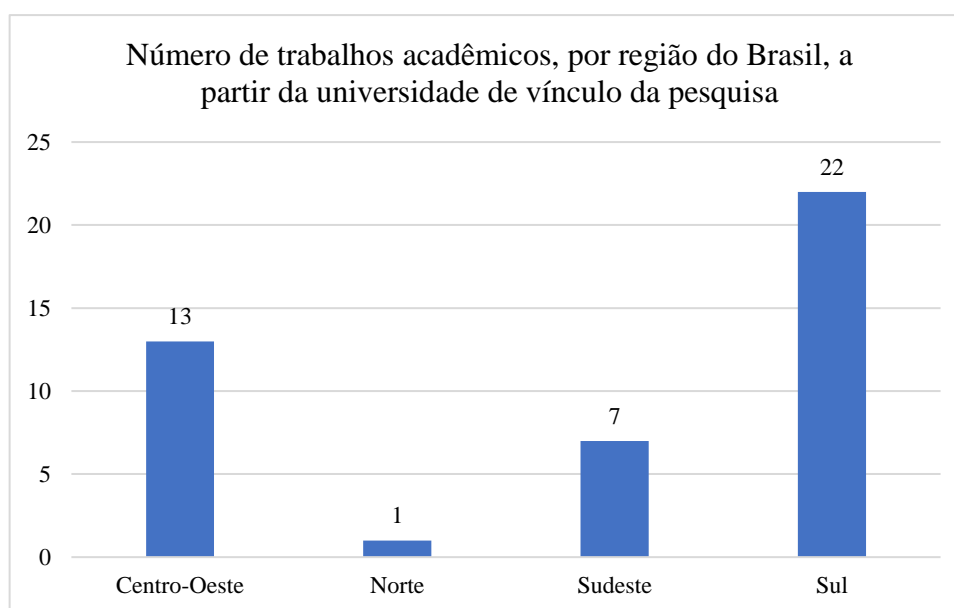
**Gráfico 4 - Concentração dos trabalhos acadêmicos nas áreas de conhecimento**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Observa-se que há uma concentração de trabalhos acadêmicos em universidades da região Sul do Brasil, seguida do Centro-Oeste e Sudeste, com uma pequena quantidade na região norte e nenhum registro no Nordeste. Ressaltamos que essa informação se refere à localização da universidade e não do local pesquisado, que será objeto do gráfico posterior.

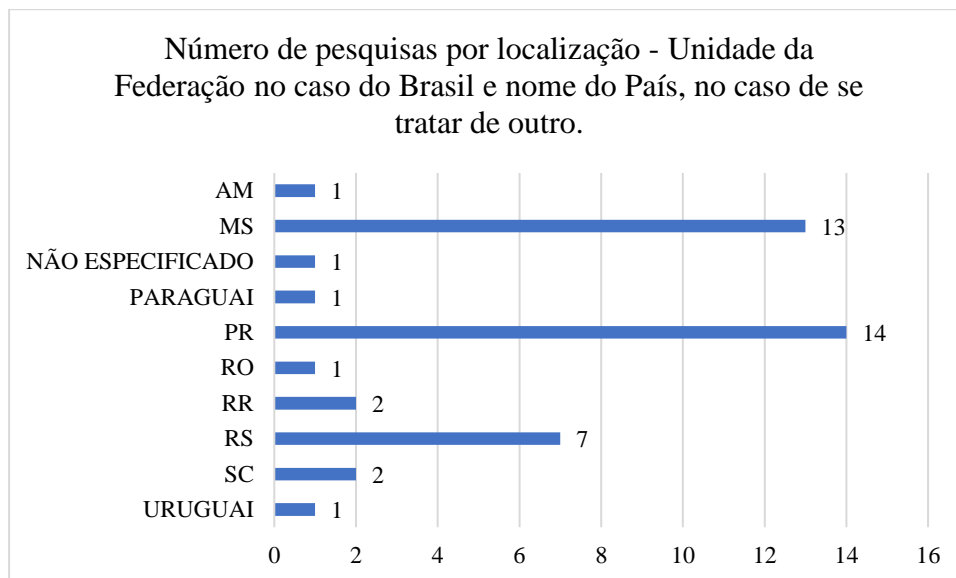
**Gráfico 5 - Número de trabalhos acadêmicos, por região do Brasil, a partir da universidade de vínculo da pesquisa**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Acreditamos ser importante contabilizar a representatividade de locais pesquisados, com destaque para o Estado do Paraná (PR), seguido de Mato Grosso do Sul (MS) e Rio Grande do Sul (RS), em ordem crescente. Este último, apesar de possuir o maior número de municípios de fronteira, apresentou um número inferior aos dois primeiros, considerando os termos indutores buscados no BDTD.

**Gráfico 6 - Número de pesquisas por localização - Unidade da Federação no caso do Brasil e nome do País, no caso de se tratar de outro**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

As duas cidades mais pesquisadas foram Foz do Iguaçu/PR (13) e Ponta Porã/MS (7), sendo que um trabalho pesquisou as fronteiras do Estado de Mato Grosso do Sul, um não especificou uma localidade e abordou as regiões de fronteira em geral, um trabalho teve como localidade a cidade de Rivera, capital do Departamento de Rivera no Uruguai e outro, a cidade de Yuty, Departamento de Caazapá no Paraguai, conforme apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Número de trabalhos acadêmicos por cidade pesquisada**

Local pesquisado	Nº de Trabalhos	UF
Foz do Iguaçu/PR	13	PR
Ponta Porã/MS	7	MS
Corumbá/MS	3	MS
Dionísio Cerqueira/SC	2	SC
Jaguarão/RS	2	RS
São Borja/RS	2	RS
Aceguá/RS	1	RS
Aral Moreira/MS	1	MS
Bagé/RS	1	RS
Brasil/Guiana	1	RR
Chuí/RS	1	RS
Coronel Sapucaia/MS	1	MS
Estado de Mato Grosso do Sul	1	MS
Não especificado	1	-

Nova Mamoré e Guajará-Mirim/RO	1	RO
Pacaraima/RR	1	RR
Rivera/Uruguai	1	URUGUAI
Santa Rita do Itaipu/PR	1	PR
Tabatinga/AM	1	AM
Yuty/Paraguai	1	PARAGUAI
<b>Total</b>	<b>43</b>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Analizamos os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado localizadas pelo nosso sistema de pesquisa, em busca dos eixos norteadores da pesquisa, quais sejam: a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais; b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho; c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas. Cabe ressaltar que as pesquisas foram classificadas considerando uma maior aderência ao eixo, e não à aderência exclusiva a apenas um deles.

*a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais:*

Foram classificadas 19 (dezenove) pesquisas neste eixo, em que destacamos a síntese do conhecimento produzido, em forma de inventário na tabela abaixo:

**Tabela 5 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais” (continua)**

<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Citação</b>	<b>Local pesquisado</b>
2009	Dissertação de Mestrado	BORTOLINI, Letícia Soares. Letramento Em Uma Escola De Educação Bilíngue Na Fronteira Uruguai/Brasil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2009.	Rivera/Uruguai
2010	Dissertação de Mestrado	JAIIME, Cleber Santos. CAIC - A Construção De Uma Escola Na Fronteira Brasil-Bolívia. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Corumbá, 2010.	Corumbá/MS
2011	Dissertação de Mestrado	TERENCIANI, Cirlani. Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.	Ponta Porã/MS
2011	Dissertação de Mestrado	FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.	Ponta Porã/MS
2012	Dissertação de Mestrado	FLORES, Olga Viviana. O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas. 2012. 127 f.	Foz do Iguaçu/PR



		Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.	
2013	Dissertação de Mestrado	CANETE, Greici Lenir Reginatto. Representações Sobre a Política Linguística Para As Escolas De Fronteira Entre Brasil E Uruguai: Integrar Para Quê? Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo, 2013.	Chuí/RS
2013	Dissertação de Mestrado	SAGAZ, Márcia Regina Pereira. Projeto Escolas (interculturais) Bilíngues De Fronteira: Análise De Uma Ação Político Linguística. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2013.	Dionísio Cerqueira/SC
2014	Dissertação de Mestrado	ROSA, Márcio Marques. Características e desafios do ensino de geografia em área de fronteira: considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS). 110 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2014.	Coronel Sapucaia/MS
2014	Dissertação de Mestrado	BOUFLEUR, Emne Mourad. Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2014.	Ponta Porã/MS
2016	Dissertação de Mestrado	JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.	Ponta Porã/MS
2016	Dissertação de Mestrado	NUNES, Alana Espinosa Corrêa. "Fronteira" e "nação" no espaço escolar: em direção a uma proposta de autoria docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2016	Bagé/RS
2017	Dissertação de Mestrado	SANTOS, Maria Rosângela dos. Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. 2017. 209 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Universidade Federal de Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2017.	Foz do Iguaçu/PR
2019	Dissertação de Mestrado	LIRA, Angelo Bruno Silva de Lira. A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP - UNICAMP - PUC-SP). São Paulo, 2019.	Não especificado
2012	Tese de Doutorado	COUTO, Regina Célia do. O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. 2012. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.	Jaguarão/RS
2015	Tese de Doutorado	BERGER, Isis Ribeiro. Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.	Ponta Porã/MS
2019	Tese de Doutorado	UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.	Nova Mamoré e Guajará-Mirim/RO
2019	Tese de Doutorado	BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.	Ponta Porã/MS
2019	Tese de Doutorado	FERREIRA, André Soares. Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional. 2019. 255 f. Tese	Estado de Mato Grosso do Sul

		(Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.	
2019	Tese de Doutorado	TALLEI, Jorgelina Ivana. La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA. Belo Horizonte. 2019. 282 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado Doctorado Latinoamericano, Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.	Foz do Iguaçu/PR

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Considerando a análise das dissertações e teses deste eixo, algumas evidências revelam elementos imprescindíveis para a compreensão desta pesquisa, que busca defender a interculturalidade como eixo estruturante do currículo.

Bortolini (2009) identificou que no contexto pesquisado (Uruguai/Brasil), a escola não inclui as práticas sociais da comunidade no currículo, além de perceber que a interação dos estudantes sem a participação de professores demonstra um diálogo intercultural mais eficaz. A pesquisa de Boufleur (2014) também registrou que os estudantes são capazes de se comunicarem entre si, mas não com os professores, pois estes não possuem conhecimento das demais línguas, neste caso, a espanhola e a guarani, na fronteira entre Brasil e Paraguai. A consequência, na visão desta pesquisadora, é que, se os professores não são amparados pelos intérpretes-estudantes no cotidiano da sala de aula, a voz das crianças que também não possuem conhecimento da língua portuguesa é silenciada, deixando-as em agonia por não conseguirem êxito na alfabetização em uma língua que não é a sua materna.

A pesquisa de Josgrilbert (2016) traçou uma historiografia da fronteira de Ponta Porã/MS e Pedro Juan Caballero/Amambay/Paraguai no limiar do século XX e apresentou a constituição de instituições escolares nos dois territórios, comparando-as. Uma questão importante a se considerar ainda hoje é sobre se ter uma identidade nacional e uma identidade fronteiriça coexistindo, ora prevalecendo uma, ora outra, pois ao mesmo tempo em que propõe um diálogo intercultural, de “amizade”, a pesquisadora ressaltou o exemplo da escola paraguaia que impunha a língua espanhola na sala de aula, para valorizar a identidade nacional, mas ressaltou que nem os estudantes, nem as professoras (maioria feminina predominante à época) falavam bem o português, misturando-o com o espanhol e o guarani.

Ferreira (2019) também analisou a historiografia sul-mato-grossense na passagem do século XIX para o século XX, compreendendo que a educação está intrinsecamente ligada ao processo civilizatório e, portanto, às dinâmicas políticas, econômicas e sociais ao longo da história. O pesquisador registrou que a presença do Estado na região é anterior à povoação, a considerar a demarcação da fronteira do território, em que encontros e tensões estiveram presentes na circulação de militares, agentes políticos, bandeirantes, indígenas, empresas etc.,

mas que, diferente do que aconteceu em outras fronteiras, a negociação foi feita entre países vizinhos e não entre nações que disputavam territórios fora de suas sedes, como era o caso dos países europeus anteriormente. É importante registrar um elemento que o pesquisador traz no que se refere ao fato de que, demarcadas as fronteiras, cada parte do território precisava ser agregada à identidade de sua nação, o que reflete na reflexão de Josgrilbert (2016) sobre a imposição do ensino da língua espanhola nas escolas paraguaias. Em sua pesquisa, Ferreira (2019) reiterou então, que os processos sociais desta região de fronteira carregam características complementares e ambíguas, onde o regional e o nacional estão imbricados historicamente.

Fernandes (2011) pesquisou a própria escola, na fronteira Brasil/Paraguai, em que atuava como docente e gestora, onde registrou que é imprescindível criar oportunidades para que a comunidade escolar possa refletir sobre a interculturalidade, reiterando que o território pesquisado apresenta uma identidade trilíngue (língua portuguesa, língua espanhola e língua guarani), portanto, plurilíngue e multicultural. Ressaltou que a gestão da escola precisa ter uma visão mais ampla e abrangente sobre essas questões, pois influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes, especialmente por receberem estudantes que moram no Paraguai, mas que são brasileiros e estudam nas escolas do Brasil e que, além do espanhol, têm o guarani como língua materna e a falam fluentemente no seu dia a dia e que, quando atravessam a fronteira e vêm para as escolas brasileiras, trazem consigo sua língua materna, que muitas vezes é ignorada pelos educadores que os recebem. A pesquisa também abordou o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) como uma oportunidade e um desafio metodológico e didático frente ao currículo planejado bilateralmente entre os dois países participantes, como forma de garantir o direito a uma educação intercultural que valorize a identidade e inclua os estudantes fronteiriços no processo educativo de forma protagonista.

Jaime (2010) registrou que o projeto político-pedagógico da escola destaca a diversidade cultural da comunidade, mas que a prática ainda está distante de acolher a interculturalidade, especialmente quanto ao reconhecimento da língua espanhola como fator de integração entre as pessoas. Nesta mesma direção, Bouffleur (2014) conclui que as questões e urgências da diversidade cultural e da interculturalidade nas escolas municipais pesquisadas estão presentes nos espaços escolares, na representatividade de seus sujeitos, em suas identidades, sua língua e nas manifestações de seus costumes; porém, na prática essas questões não estão sendo abordadas com a amplitude necessária, considerando-se a complexidade do tema, por faltarem ações planejadas nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Terenciani (2011) analisou a contribuição do ensino de geografia como uma alternativa de se discutir a interculturalidade a partir da manifestação espacial dos territórios,

visto que comumente a dimensão socioespacial é considerada apenas um conteúdo descontextualizado do currículo. Ainda sobre o ensino de geografia, Rosa (2014) reforçou que os Estados fronteiriços devem contemplar, em seus currículos e projetos educacionais, elementos ou propostas que atendam a diversidade cultural das comunidades, pois considera que as especificidades das áreas fronteiriças implicam novas práticas docentes para se trabalhar os conceitos de território, lugar e fronteira. Concluiu que a construção da perspectiva intercultural não se restringe aos documentos oficiais do currículo, colocando as práticas docentes como um fator condicionante para que este contexto seja, de fato, incluído como parte do currículo da escola.

Flores (2012) apontou a necessidade de novas políticas linguísticas, em virtude do plurilinguismo e do pluriculturalismo existentes na região de fronteira. Apontou elementos importantes para o currículo, como o ensino das duas línguas (portuguesa e espanhola) como base para se abordar saberes básicos comuns, reconhecendo a tanto as identidades individuais quanto o respeito às diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais (Brasil e Argentina). Revelou também que os conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade permeiam as práticas pedagógicas da escola.

Cañete (2013) concluiu que as representações sociais dos professores, gestores, pais e estudantes colidem com as intenções do projeto de integração regional do Mercosul, mas que analisou que parte dessas representações se dão pelo desconhecimento da cultura escolar do país vizinho. A pesquisa também reconheceu que, após a vivência do Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) tais representações se resumiram na aceitação das diferentes práticas pedagógicas – no caso, a metodologia de projetos de aprendizagem planejada entre as escolas dos dois países.

Nunes (2016) constatou a existência do paradigma de base nacionalista e/ou europeia nos livros didáticos pesquisados e nas produções textuais dos estudantes da escola, em que analisou os conceitos de nação e fronteira, percebendo pouco espaço para repensar as mobilidades locais e os intercâmbios culturais com os vários povos que formaram a região, problematizando, portanto, a ideia de nação enquanto comunidade política homogênea. Sua pesquisa desenvolveu um produto pedagógico intitulado “Roteiro didático para escolas brasileiras do contexto fronteiriço platino”, contendo projetos temáticos que valorizem a concepção integrada de fronteira.

Santos (2017) apresentou os desafios da formação continuada de professores da tríplice fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai), especialmente no que se refere à distância geográfica das instituições de formação de professores, por dificuldade econômica de ter acesso

aos cursos de especialização e ao corte de bolsas de estudos e pesquisas governamentais. Relatou, sob o ponto de vista dos docentes, que a formação proposta pelas secretarias de educação versa sobre palestras, cursos e seminários, mas que consideraram descoladas da prática e da realidade local, sem impacto na prática pedagógica.

Tallei (2019) desenvolveu uma pesquisa-ação na tríplice-fronteira Argentina-Brasil-Paraguai, envolvendo a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu/PR. Ao longo da pesquisa, desenvolveu planejamentos de intervenção pedagógica junto aos professores, para atuar na angústia que estes sofriam por estarem diante de estudantes transfronteiriços em suas salas de aula, sem o devido preparo e amparo para atuar neste contexto. Desenvolveram conjuntamente um processo de formação continuada para a elaboração de uma política de acolhimento aos estudantes transnacionais. Algumas categorias foram reveladas neste processo: estado e nação, o rio e a ponte como símbolo de integração e desintegração, a Guerra do Paraguai como fronteira simbólica e a fronteira das línguas. Com relação às práticas pedagógicas presentes, a pesquisa revelou que os docentes evidenciaram a presença de um multiculturalismo conservador (MCLAREN, 1997), ou seja, apenas o reconhecimento de que há diferentes culturas circulando no espaço geográfico e a demarcação das identidades nacionais individualizadas, além de uma ilusória co-irmandade entre os países presente na escola, que é um entre-lugar deste contexto.

Lira (2019) reconheceu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como uma política pública sub-regional que busca fomentar uma cidadania fronteiriça, expressando a identidade latino-americana. No entanto, questionou a exequibilidade do programa, considerando os limites institucionais de cada país, reforçando a ideia de uma ação coordenada e síncrona para que o Programa tivesse eficácia e que a comunidade pudesse de fato viver a integração regional na sociedade e não somente nas ações da escola.

Couto (2012) analisou dois currículos, sendo de uma escola do Brasil e de uma escola Uruguaia, considerando-os como discursos, na perspectiva foucaultiana e observou que os discursos presentes contribuíam para garantir pertencimentos nacionais e culturais, nutrindo uma suposta autenticidade de identidades demarcadas pelo reforço dos modos de ser brasileiro e uruguaio, produzindo diferenças culturais a serem reconhecidas como diferentes. Ou seja, há um investimento na produção e na manutenção dessas diferenças por meio da reafirmação das distintas identidades, especialmente por meio da língua e dos aspectos culturais. A pesquisa também revelou que há um hibridismo cultural nesta fronteira, em que as distintas identidades, sempre reafirmadas, acabam por escapar pela proximidade geográfica e pelas identificações

culturais, mas que são negadas e renegadas em atos e rituais em que se anuncia ou pronuncia o “ser fronteiriço”.

Berger (2015) considerou que os docentes são gestores de línguas, ao promoverem a integração linguístico-cultural entre estudantes brasileiros e do país vizinho. A pesquisadora atribuiu a (re)descoberta deste papel a partir da metodologia de projetos de aprendizagem, em que participaram da elaboração e desenvolvimento de práticas que buscavam revelar o que havia de comum e de específico em cada território, podendo intervir, portanto, na gestão do plurilinguismo de forma curricular, contribuindo para novas relações com a língua e entre os falantes das diferentes línguas.

Uchôa (2019) pesquisou a política curricular do Estado de Rondônia, aplicada em escolas na fronteira com a Bolívia e observou a negação da cultura bolivariana tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano nas escolas brasileiras. Sua pesquisa revelou que a discriminação gera o desprezo, a exploração e a expropriação, historicamente latentes nessa fronteira, sob a alegação de suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, ao tempo em que possa proporcionar o empoderamento da cultura estigmatizada e a interação entre os povos fronteiriços.

Bueno (2019) partiu do pressuposto que o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) seria uma política supranacional e poderia ser um propulsor da formação continuada dos profissionais da educação de uma escola de Ponta Porã/MS para a integração regional e o desenvolvimento do multilinguismo. No entanto, concluiu que o Programa foi ineficaz nesta expectativa, visto que nem sempre o cruze ( intercâmbio) entre escolas ocorria e que não havia um maior incentivo para que os professores participassem das atividades, como a destinação de horas-aula para o planejamento. Reiterou que o trabalho pedagógico proposto pelo Programa era o de valorização da identidade fronteiriça e do ensino na língua e, não somente, ensino de língua. Uma das questões trazidas na pesquisa também se refere à ausência de documentos normativos que estabelecessem critérios legais para a execução do programa, além da Portaria MEC nº 798/2012 (BRASIL, 2012). Também revelou que a participação nas atividades do programa não era para toda a escola e, sim, para algumas turmas, apesar da escola pesquisada ter alterado seu projeto político-pedagógico adotando a metodologia de projetos de aprendizagem como prioridade para toda a escola.

Considerando a análise das dissertações e teses apresentadas neste eixo, várias evidências emergem sobre a importância da interculturalidade como eixo estruturante do currículo. Os estudos destacam a necessidade de inclusão das práticas sociais da comunidade, a interação efetiva dos estudantes em diálogos interculturais, o reconhecimento e a valorização

das diferentes línguas e identidades culturais presentes na fronteira, assim como a reflexão crítica sobre a imposição de símbolos identitários. Além disso, abordam a importância de uma gestão escolar com visão ampla e abrangente, projetos pedagógicos que promovam a interculturalidade, a formação continuada dos professores e a superação de preconceitos e discriminações. Essas pesquisas apontam para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e promovam a integração, respeito e valorização das identidades e saberes dos estudantes fronteiriços, contribuindo para uma educação verdadeiramente intercultural.

*b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho.*

Foram classificadas 14 (quatorze) pesquisas neste eixo, em que destacamos, em forma de inventário, a síntese do conhecimento produzido, conforme tabela abaixo:

**Tabela 6 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho”. (continua)**

<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Citação</b>	<b>Local pesquisado</b>
2011	Dissertação de Mestrado	OLIVEIRA, Renata Alves de. Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazú. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.	Foz do Iguazu/PR
2011	Dissertação de Mestrado	RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. O Idioma E a Escola De Fronteira Como Fatores De Inclusão Social De Crianças E Adolescentes Em Corumbá-MS (BR). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.	Corumbá/MS
2011	Dissertação de Mestrado	SILVA, Zenete Ruiz da. Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2011.	Tabatinga/AM
2012	Dissertação de Mestrado	KAUST, Ana Maria. Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores. 2012. 98 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguazu, 2012.	Foz do Iguazu/PR
2014	Dissertação de Mestrado	FRASSON, Margarete. Alunos brasiguaios em movimento na tríplice fronteira. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.	Santa Terezinha do Itaipu/PR

2014	Dissertação de Mestrado	MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues (Português-Espanhol). 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014.	Jaguarão/RS
2016	Dissertação de Mestrado	GASPARIN, Marlene Niehues. Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai. 2016. 137 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguacu, 2016.	Yuty/Paraguai
2016	Dissertação de Mestrado	PAIVA, Aline Cristina. Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguacu com a Argentina e o Paraguai. 141 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguacu, 2016.	Foz do Iguacu/PR
2016	Dissertação de Mestrado	PAZ, Sandra Elaine Trindade da. Escolas bilíngues de fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Roraima, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF, Boa Vista, 2016.	Pacaraima/RR
2017	Dissertação de Mestrado	HAYGERT, Suelen Ferreira. Programa Escolas Interculturais De Fronteira: Professor Sujeito Fronteiriço. Dissertação (mestrado). Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.	São Borja/RS
2018	Dissertação de Mestrado	PAIVA, Tatiane Lima de. Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades. 163 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguacu, 2018.	Foz do Iguacu/PR
2004	Tese de Doutorado	SANTOS, Maria Elena Pires. O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social. 252 p. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004	Foz do Iguacu/PR
2011	Tese de Doutorado	CARVALHO, Francione Oliveira. Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguacu. 2011. 166 f. Tese (doutorado). Programa de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.	Foz do Iguacu/PR
2017	Tese de Doutorado	GOLIN, Carlo Henrique. Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais. Tese (doutorado). Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Brasília, 2017.	Corumbá/MS

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

As evidências encontradas nas pesquisas realizadas neste eixo são imprescindíveis para se compreender como se dá a relação entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes nas escolas de fronteira, considerando tanto o planejamento docente quanto o desenvolvimento das atividades curriculares em sala de aula.

Oliveira (2011) avaliou a premissa de que as crianças argentinas tinham um maior desenvolvimento do bilinguismo, por estarem mais expostas à língua portuguesa, enquanto as crianças brasileiras têm menor grau de desenvolvimento, considerando uma menor exposição à língua espanhola. A pesquisadora concluiu que é necessário considerar que este fenômeno está permeado por dois fatores importantes: o repertório de cada comunidade escolar e o prestígio



que a língua portuguesa possui na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai pela influência econômica que o Brasil exerce naquela região.

Ribeiro (2011) chamou a atenção para os desafios da criança boliviana no espaço escolar brasileiro, em Corumbá/MS, em que se apresentam o estigma, a discriminação e o preconceito sofridos em um processo de violência moral que ocorre durante os contatos sociais presentes no cotidiano escolar. Revelou também que os professores não se sentem preparados para se posicionarem diante destas atitudes, agindo, muitas vezes, com improviso. A pesquisa analisou a relação didático-social na escola brasileira que recebe um número expressivo de crianças bolivianas, que nem sempre acessam os serviços essenciais, como a escola, porque seus pais estão na condição de imigrantes ilegais e, quando estão na escola, não são valorizadas positivamente e o idioma é uma barreira importante a se considerar, pois a escola os impõe à língua portuguesa, mas em suas casas a língua espanhola é a de uso cotidiano. A pesquisadora observou também que o currículo da escola está atrelado a uma ótima homogênea e que as diretrizes e normativas são criadas a partir do centro de poder e dão pouca atenção à singularidade do espaço fronteiriço. Ponderou, ainda, que a fronteira é um território diferenciado, sensível de soberania e de políticas de nacionalização. Recomendou que as universidades próximas se sensibilizem às questões apresentadas, especialmente quanto à formação de professores, para que se apropriem destas realidades e tenham uma pedagogia diferenciada e intercultural em suas práticas pedagógicas.

Silva (2011) pesquisou a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru e apontou que a presença dos diferentes sujeitos e culturas no contexto escolar, especificamente nas salas de aula, é ignorada tanto nos temas escolares estudados quanto nas práticas educacionais pedagógicas. Constatou que a prática docente ainda é homogênea, carregada do processo histórico colonizador em que apenas um grupo é privilegiado; no caso, o brasileiro. Revelou que as manifestações artístico-culturais dos estudantes são, de fato, interculturais, mas que na sala de aula elas são esquecidas e silenciadas. Ressaltou a presença da arte tikuna, que é viva na comunidade, mas não tem um valor no ensino formal. Uma das dificuldades apresentadas durante a pesquisa é o conhecimento, a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, pelos estudantes colombianos e peruanos, especialmente em apresentações orais. Considerando a postura não intercultural, a pesquisadora apontou que a falta de resgate das culturas das comunidades vizinhas implica o comportamento preconceituoso e a defesa de uma identidade como legítima e as demais como inválidas, por serem diferentes. Ressaltou a necessidade de uma construção coletiva de uma proposta de educação, e conseqüentemente, de se "ensinar e aprender" direcionadas a processos de transformação social que desconstrua situações de

opressão e valorize pressupostos que combatam a ideologia de marginalização de sujeitos e/ou grupos de pessoas consideradas "diferentes".

Kaust (2012) pesquisou um contexto ainda mais complexo, em escolas da comunidade árabe de Foz do Iguaçu/PR, onde circulam as línguas árabe, espanhola, inglesa, guarani e portuguesa. Ao investigar a representação de identidade nacional que esta população tem em relação ao Brasil, apontaram como sendo um “paraíso”, o que, na visão da pesquisadora, foi construída como uma forma de se sentirem menos estigmatizados e menos rejeitados. A pesquisadora identificou que os entrevistados não apagam os vínculos com a cultura árabe, mas apresentam uma mudança de identidade de acordo com a expectativa de bem-estar dos entrevistados: árabe entre os seus semelhantes, brasileiro ou paraguaio quando for conveniente. Dentre os professores entrevistados, a língua e, mais precisamente, o multilinguismo presente, é um fator limitante, mas que a interação entre os estudantes forma uma rede de apoio que os fazem se entenderem e serem compreendidos, mesmo sem o uso fluente da língua portuguesa. Recomendou também a inclusão do multilinguismo e da multi e interculturalidade em cursos de formação de professores para que se sintam mais preparados para lidar com a realidade das escolas fronteiriças.

Frasson (2014) relatou o levantamento histórico do Oeste do Paraná concomitante à história do leste paraguaio na década de 1970, em que decisões políticas e econômicas de ambos os governos militares configuraram um sujeito histórico chamado de brasiguaios – inicialmente agricultores levados ao Paraguai para desenvolver a área rural da região, mas depois expropriados e “devolvidos” ao Brasil em condições precárias e sem retorno do seu investimento em terras paraguaias. Reiterou que cada cidade faz parte de um Estado Nação diferente (Argentina-Brasil-Paraguai), sendo a ele subordinado e isso promove uma dinâmica híbrida nessa região, ora sendo fluida pela mobilidade cotidiana, ora restrita a depender da norma interna de cada País. Os estudantes que participaram da pesquisa pertencem às famílias dos brasiguaios, com uma vida de pouca dignidade e de recursos materiais. A pesquisadora registrou que a busca por condições de trabalho sobrevivência nos dois lados da fronteira e a dupla nacionalidade os fazem se sentir expatriados nos dois países. Focada no ensino de geografia, os docentes participantes da pesquisa demonstraram uma concepção de fronteira focada nos limites físicos e naturais, reduzindo as possibilidades de compreensão do espaço geográfico com suas contradições e dificultam aos estudantes posicionarem-se como sujeitos da história e os induzem ao entendimento da condição social e econômica como natural. Ressaltou que um entendimento diferenciado deste conceito poderia proporcionar ao estudante brasiguaios um conhecimento sobre seu espaço de vivência, além de desmistificar a

invisibilidade, compreendendo o papel do Estado e do Mercado na mobilidade social e territorial. Apontou, em situações de sala de aula, que os estudantes brasiguaios apresentam dificuldades de desenvolver atividades por não compreenderem bem o significado das orientações dadas, resultando em seu silenciamento e falta de interação com os docentes.

Machado (2014) estudou a construção da escrita em língua portuguesa de crianças na fase de alfabetização, cuja língua materna é o espanhol, mas que socialmente são bilíngues, buscando analisar os erros ortográficos relacionados à fonologia, o que demonstrou que a língua materna é capaz de influenciar a escrita de uma segunda língua. A pesquisadora comparou seu contexto com outros estudos de grupos de crianças brasileiras monolíngues, que aprendem a língua espanhola, e observou que o processo de construção da ortografia na segunda língua se mostrou semelhante, influenciado pela língua materna.

Gasparin (2016) realizou o estudo na cidade de Yuty, Departamento Caazapá, no Paraguai, para compreender as políticas linguísticas do Paraguai presentes no ambiente escolar, frente à diversidade de línguas que circulam na comunidade plurilíngue de Tupilandia, como a língua espanhola, *jopara* (espanhol e guarani), guarani e português e como são construídas as representações identitárias, linguísticas e culturais pelos seus falantes. Registrou que alguns professores mantêm a ideia da separação das duas línguas nacionais, mas que buscam agregar a língua *jopara* às aulas como forma de “enriquecimento” das atividades. No contexto pesquisado a língua portuguesa, utilizada pelos imigrantes brasileiros que vivem no local, é invisibilizada. Na prática cotidiana, a pesquisadora afirma que as duas línguas oficiais coexistem de forma diferenciada e desempenham papéis divergentes de acordo com específicas funções sociais, isto é, a língua espanhola é a língua de prestígio social e econômico, mas não é utilizada na forma oral pela maioria da população local, embora seja a língua mais utilizada na prática escrita, e a língua guarani que é ensinada na escola não é reconhecida como aquela que usam em suas práticas cotidianas, sendo a *jopara* o repertório linguístico empregado nas práticas de linguagem locais. Ressaltou a importância de visibilizar as diferentes línguas que circulam na comunidade e de torná-las funcionais nesse espaço escolar, para transformar os modos de conviver com as diferentes línguas, estimular o aprendizado e a apropriação de outras línguas e culturas que representam a riqueza social e cultural.

Paiva (2016) investigou políticas educacionais a partir da diversidade nas escolas de fronteira, tendo como norte a relação Estado-nação, fronteira e políticas educacionais. Evidenciou que a maior parte dos investimentos em regiões de fronteira está na segurança pública, por se tratar de divisão política internacional, reforçando os aspectos históricos da função do Estado e das concepções de soberania e território. A pesquisa trouxe um dado

histórico importante sobre a formação de escolas na cidade de Foz do Iguaçu/PR, que antecede à fundação do município, ano de 1914, em que os estrangeiros que ali viviam criavam suas próprias escolas, mas foram fechadas no período nacionalista do Brasil, em nome da configuração de uma identidade e da integração nacional, por volta de 1943. Revelou que na década de 1970, os estudantes oriundos do Paraguai e da Argentina eram considerados um problema na escola, de modo que atrapalhavam o desenvolvimento da turma, tendo a língua como principal agravante. Com relação às políticas educacionais, os contextos de criação refletem as concepções do momento, como nos governos militares, que há uma ausência da população e maior controle do Estado, e a partir da reabertura democrática, muitas iniciativas foram construídas por meio de movimentos sociais e de discussões acadêmicas. Identificou que a diversidade cultural está posta de forma genérica e superficial nos documentos oficiais, chamando atenção para a população afro-brasileira e indígena, mas que na fronteira há uma maior diversidade para além destas duas. Revelou que muitas pesquisas realizadas em escolas de fronteira culpabilizam estudantes e professores pelo sucesso ou fracasso da escola e de seus processos, tornando o ser humano um problema. A questão linguística é colocada como uma condição de integração ao ambiente escolar, sendo permeada, ao mesmo tempo, pelas tensões e pela aproximação com o outro, mas que confere uma certa importância no combate às manifestações xenofóbicas, preconceituosas, estigmatizadas e de inferiorização do que é diferente, do que fala diferente.

Paz (2016) pesquisou sobre identidade, pluralidade e inclusão no contexto escolar, indicando o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) como uma política de Estado, cujo objetivo seria construir uma identidade regional bilíngue e intercultural, como um modelo de ensino comum nas escolas em regiões de fronteira, considerando as características socioculturais e linguísticas dos estudantes envolvidos. Registrou que havia em torno de 600 crianças venezuelanas transitando diariamente a fronteira para estudarem nas escolas brasileiras, tendo o traslado custeado pela Prefeitura Municipal de Pacaraima/RR. Revelou que este movimento na fronteira se dá pela crise econômica na Venezuela e, em segundo momento, pela importância do Brasil no contexto econômico internacional, finalizando com a importância da língua portuguesa como fator de inclusão na sociedade e acesso a instituições públicas de apoio às comunidades. Diferentes etnias indígenas também foram registradas na comunidade escolar pesquisada. A escola foi considerada, pelos participantes da pesquisa, como o caminho para a inclusão social, visto como um território de trégua, onde impera a tolerância, o bom convívio, a valorização e a reprodução das duas culturas e idiomas. Detectou-se a língua híbrida denominada “portunhol”, fluindo da língua portuguesa à espanhola, mas apenas na convivência

no ambiente escolar, pois curricularmente, a identidade nacionalista prevalece, sendo observado que os materiais didáticos, os cartazes nas salas de aula e corredores eram apenas escritos em língua portuguesa. A pesquisadora registrou que a manifestação da língua do outro ocorria apenas durante as aulas de língua espanhola, como uma docente brasileira que reside na cidade venezuelana. Concluiu que a identidade nacionalista brasileira é muito evidente naquela fronteira, sobrepondo a identidade étnico-cultural que, apesar da escola não discriminar os estudantes venezuelanos, não aborda as diferentes línguas que circulam nas comunidades próximas, nem promovem atividades que evidenciam a valorização na diversidade do outro, sentindo-se incluídos apenas na interação informal entre as pessoas da comunidade escolar.

Haygert (2017) é cidadã fronteiriça, de São Borja/RS, foi formadora do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Pesquisou os discursos dos sujeitos fronteiriços e seus espaços de enunciação, destacando que este território se configura como um espaço entrelínguas, delimitado por um rio, que foi palco de batalhas entre índios, espanhóis e portugueses, o que reflete a construção do imaginário no que se configurou hoje. Ressaltou que a sociedade fronteiriça é constituída na relação contraditória entre conflito e integração. Destacou que o PEIF se propunha a estabelecer uma cultura de paz e desfazer estereótipos presentes nas escolas e nas comunidades. Dentre os participantes da pesquisa, identificou-se que alguns professores ainda discursam com efeito preconceituoso sobre o “outro”, com exceção da professora que ensina a Língua Espanhola. A pesquisadora ressaltou que o papel docente e o sujeito fronteiriço nem sempre se funde e o lado fronteiriço, do que não tem uma boa relação com o que lhe é diferente, se sobrepõe em seus discursos, destoando do que era esperado dos professores atuantes no referido Programa. Deste modo, estes discursos interferem na qualidade das atividades pedagógicas destinadas aos estudantes da escola envolvida, uma vez que o imaginário pessoal interfere diretamente na valorização e entrelaçamento intercultural desejado. Uma recomendação da pesquisadora é de que deve haver um maior investimento em cursos de graduação e de pós-graduação interculturais e binacionais nas regiões de fronteira, para minimizar as contradições e promover a educação intercultural.

Paiva (2018) discutiu sobre como as identidades dos estudantes transfronteiriços se reconstróem em novos contextos e ambientes sociolinguisticamente complexos, além de investigar que representações a comunidade do entorno constrói sobre estes estudantes. Observou que as identidades dos estudantes são formadas de acordo com o local em que estão inseridos e se posicionam em um entrelugar, favorecido também pela presença de outros estudantes transfronteiriços no mesmo ambiente escolar. Evidenciou, por meio da pesquisa, que os estudantes paraguaios manifestam uma representação positiva das escolas brasileiras e

negativas das paraguaias. No entanto, algumas situações relatadas demonstram maior apreço pelas escolas paraguaias, como a valorização da natureza, os hábitos alimentares, as bebidas feitas com ervas, dentre outros. Portanto, esse entrelugar é marcado por uma identidade híbrida e complexa, fruto do movimento transfronteiriço. Na escola pesquisada, a representação da comunidade escolar sobre os estudantes recai sobre uma grande observação deles no cotidiano, desde a tímida chegada, ao relacionamento com os demais colegas, demonstrando um esforço em falar a língua portuguesa, inicialmente difícil e o compartilhamento de curiosidades sobre a sua rotina paraguaia. Os professores acreditam que os estudantes transfronteiriços são, às vezes, mais dedicados à aprendizagem. A pesquisadora observou que existe uma política de aceitação do outro na escola, considerando as atividades analisadas e as temáticas propostas nas aulas. No entanto, ponderou que o fato de haver um trabalho de valorização não garante uma ausência de conflitos, especialmente ao evocar a nacionalidade e a cultura que os diferencia e, talvez, os hierarquiza como superior e inferior.

Santos (2004) pesquisou as identidades brasiguaias e sua (in)visibilização no contexto escolar e revelou que estas identidades são construídas e filtradas pelos olhares do outro e também passam pelos próprios brasiguaios. Reiterou que este é um grupo étnico de fronteiras definidas, mas sem território, sem cidadania definida. Revelou que diversos segmentos sociais se apropriam dessa identidade e, muitas vezes, pode despertar certa hostilidade da população direcionada a este grupo social, como se fossem expatriados. Na escola pesquisada, encontraram um espaço de acolhimento dessas diferenças, revelando o entrelugar em que esta população se encontra, visibilizado especialmente nas práticas linguísticas de leitura e escrita. Na oralidade, essas diferenças se diluem, especialmente no convívio entre os demais estudantes da escola, embora haja críticas ao modo de falar diferente. Contraditoriamente, a tentativa de invisibilização se dá na busca pelo apagamento das marcas linguísticas que os identificam, pressionado também pelas famílias, que solicitam à escola a repetição do ano escolar para que os estudantes possam se apropriar da forma “correta” de falar e de escrever brasileira que, na prática, é uma atitude homogeneizante e monolíngue do ensino.

Carvalho (2011) colocou-se como parte da convivência com a diversidade cultural para justificar sua pesquisa, sob a tese de que há uma inautenticidade intercultural em Foz do Iguaçu/PR, percebendo como a escola adota o discurso político da integração cultural e dialoga com as culturas plurais que circulam na região fronteiriça. Evidenciou a comunidade árabe-brasileira, a partir do início do ciclo migratório dos anos 1950, especialmente os advindos da região do Líbano, com destaque para a observação de que há outras marcas identitárias a serem levadas em consideração, além das linguísticas, como as tradições, costumes e cultura da

sociedade de origem, especialmente quando se trata de um povo que não se constituiu por meio do hibridismo local, nativo. Relatou que as significações identitárias dos sujeitos são ocultadas e negociadas conforme as relações que forem convenientes, sejam elas comerciais, sociais, religiosas, educacionais etc. Pesquisou as ações do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), suspenso no momento de realização da pesquisa – em 2010/2011 – mas que tiveram acesso a fontes documentais e a pessoas que atuaram no Programa quando estava em funcionamento. Evidenciou em sua pesquisa que o discurso intercultural foi sendo construído politicamente, especialmente no âmbito do Mercosul, para depois tornar-se discursos dos sujeitos, não sendo percebido como uma demanda ou necessidade inicial da população e que, por este motivo, não era sempre praticado pelos participantes do Programa. Apontou, no histórico do PEBF, o monolinguismo dos estudantes brasileiros, que não compreendiam os comandos básicos da língua espanhola durante as atividades do cruze entre professores do Brasil e da Argentina. A escola libanesa foi um dos espaços pesquisados e a pesquisadora registrou que o idioma árabe era um item marcante da proposta pedagógica da instituição, pois no ambiente familiar a socialização se dava na língua, na religião e na cultura libanesa e, que, portanto, seria uma oportunidade dos estudantes das demais etnias se familiarizassem com esses elementos interculturais. Registrou que as viagens anuais das famílias ao Líbano duravam entre um e três meses, entre os meses de junho e setembro, correspondente ao período de verão, demandando da escola uma adaptação a este fenômeno por meio de tarefas e conteúdos para que os estudantes levassem na viagem, tendo o acompanhamento comprometido dos pais. Com relação à dificuldade com a língua portuguesa, as famílias contratavam professoras particulares – tarefa essencialmente feminina na cultura libanesa – ou matriculavam as crianças em aulas oferecidas na Mesquita local (templo religioso islâmico). Uma professora relatou que foi ao Líbano conhecer o ambiente educacional e se deparou com classes específicas para estudantes oriundos da América Latina para se adaptarem à nova realidade, o que foi considerado positivo pela entrevistada. Em Foz do Iguaçu, foi relatado que pessoas próximas às famílias árabes procuravam a Mesquita para aprenderem a língua árabe. No relato pessoal da pesquisadora durante sua infância, ela registrou que os paraguaios eram motivo de zombaria pelas crianças brasileiras, devido à falta de recursos financeiros e materiais e a ligação com a cultura indígena guarani, diferentemente dos estudantes árabes que possuíam mais condições financeiras e aulas particulares, ocasionando reprovações e abandono escolar do primeiro grupo, ao contrário do segundo, que superavam as dificuldades com a língua portuguesa e avançavam para o próximo ano letivo.

Golin (2017) investigou como se dá a relação pedagógica entre a interculturalidade e o componente curricular Educação Física em uma escola de Corumbá/MS, estudando os documentos e imergindo no ambiente escolar. Concluiu que um dos maiores desafios encontrados está relacionado ao desconhecimento, fragilidade e/ou pouca familiaridade com elementos e traços culturais e simbólicos referentes aos bolivianos. Relatou que a relação entre docentes e estudantes neste contexto era permeada por superficialidade, frivolidade e inconsistência, percebendo que havia certa dificuldade de se colocar no lugar do outro, pois notou que professores e estudantes brasileiros ressaltavam a visão negativa dos estudantes bolivianos, julgando o valor da cultura utilizando termos como “outro”, ligado a discursos de inferiorização, e “nossa”, como sendo a mais coerente, certa e natural. Ressaltou que as práticas corporais presentes na cultura boliviana são desconsideradas na área de Educação Física e não há preocupação com a preparação das aulas, especialmente no que tange ao trânsito de estudantes para a escola brasileira. Relatou que há conflitos étnicos explícitos na relação entre os estudantes, com provocações e ofensas de estudantes brasileiros, gerando preconceito em relação à diversidade sociocultural da região. Com relação às marcas linguísticas, o pesquisador ressaltou que há a presença de comunicação em português, espanhol e portunhol – uma linguagem híbrida presente especialmente nas regiões de fronteira. Ressaltou a especificidade prática da Educação Física, que colabora na integração dos estudantes, podendo ser um caminho para se discutir as diferentes culturas e os possíveis conflitos étnicos de forma positiva para a promoção da educação intercultural nesta localidade.

Em suma, as pesquisas realizadas no contexto das escolas de fronteira evidenciam a importância de compreender as relações entre professores e estudantes, bem como entre estudantes e estudantes. Os estudos destacam a influência do repertório das comunidades escolares e o prestígio atribuído à língua portuguesa na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Além disso, são apontados os desafios enfrentados por estudantes bolivianos e a necessidade de formação adequada para os professores lidarem com as particularidades do contexto fronteiriço. A presença de diferentes sujeitos e culturas nas salas de aula é destacada, porém, muitas vezes, as manifestações artístico-culturais dos estudantes são silenciadas.

A questão do multilinguismo também é abordada, enfatizando as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por parte de estudantes colombianos, peruanos e árabes. As políticas educacionais são discutidas, ressaltando a necessidade de valorizar a diversidade e promover uma educação intercultural. Além disso, as pesquisas revelam os desafios enfrentados pelos estudantes transfronteiriços na reconstrução de suas identidades e o papel da escola na visibilização ou invisibilização dessas identidades. Por fim, é apontada a importância de



promover o diálogo intercultural, superar estereótipos e construir uma educação que valorize a diversidade cultural nas escolas de fronteira.

*c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas.*

Foram classificadas 10 (dez) pesquisas neste eixo, em que destacamos, em forma de inventário, a síntese do conhecimento produzido:

**Tabela 7 - Inventário das dissertações e teses classificadas no eixo “Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas” (continua)**

<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Citação</b>	<b>Local pesquisado</b>
2009	Dissertação de Mestrado	ESPÍRITO SANTO, Marilucia Marques do De Oiapoque a Saint-Georges: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.	Brasil/Guiana Francesa
2012	Dissertação de Mestrado	GLASSER, Adriane Elisa. A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira. 93 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.	Foz do Iguaçu/PR
2013	Dissertação de Mestrado	BETANCOR, Tania Oróná. As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira. 2013. 119 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013.	Foz do Iguaçu/PR
2014	Dissertação de Mestrado	PEREIRA, Stella Maris Meira da Veiga. Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira: Integração e Identidade Fronteiriça. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2014.	Dionísio Cerqueira/SC
2015	Dissertação de Mestrado	OLIVEIRA, Jaqueline Alonso Braga de. Representações do sujeito-aluno da Fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, 2015.	Ponta Porã/MS
2016	Dissertação de Mestrado	BARBOSA, Jefferson Machado. Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o departamento Santa Virginia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico. 2015. 140 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015.	Aral Moreira/MS
2016	Dissertação de Mestrado	LORENZETTI, Alejandro Néstor. O programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR). Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Ponta Grossa, 2016.	São Borja/RS
2018	Dissertação de Mestrado	LOPES, Lorena Poliana Silva. O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente? 2018. 168 f., il. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.	Foz do Iguaçu/PR

2019	Dissertação de Mestrado	KUERTEN, Miriam Regina Giongo. Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR. 137 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.	Foz do Iguaçu/PR
2016	Tese de Doutorado	ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. O (in)cômodo hibridismo dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente. 169f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2016.	Aceguá/RS

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Espírito Santo (2009) investigou a atitude linguística de estudantes em uma escola na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa, no Oiapoque/AP, fronteira com Saint-Georges de l'Oyapock, com o intuito de colaborar na discussão sobre a política linguística para os contextos de fronteira. Constatou que a região não possui atenção das políticas públicas dos centros de poder, sejam elas políticas, econômicas ou sociais. Relatou que circulam as línguas portuguesa, francesa, crioula francesa e indígenas, ocupando funções diferentes a depender do ambiente comunicativo onde os sujeitos transitam. O aprendizado da língua francesa na região é motivado pelas oportunidades sociais e econômicas que esta língua proporciona, especialmente por se tratar de um território ultramarino da França, mas observou que havia o predomínio da língua portuguesa nos ambientes comunicativos da cidade.

A autora ressaltou as diferentes dinâmicas entre as fronteiras da região sul e as do norte, considerando mais semelhanças que diferenças no sul e, também, a presença do Estado por meio das escolas bilíngues de fronteira no sul, enquanto na região norte as iniciativas são mais autônomas e desenvolvidas por instituições de ensino, de pesquisa e escolas. Registrou que, como não há acordos políticos para relações educacionais entre Brasil e França nesta região, o desejo de aprender a língua francesa é uma iniciativa constante dos habitantes e que na escola pesquisada são os professores que decidem quais materiais didáticos vão utilizar para ensinar língua francesa e ministram aulas na própria escola, na casa de um professor ou até dentro de uma sala da delegacia de polícia local. Portanto, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) não é desenvolvido nesta região e o planejamento é feito mediante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira.

Espírito Santo (2009) ainda comparou as políticas linguísticas negociadas no âmbito do Mercosul entre os Estados-membros, motivadas por interesses políticos e econômicos, diferentemente da fronteira pesquisada. Constatou que a maioria dos estudantes da escola pesquisada não respondeu se fala mais de uma língua, por se considerarem

linguisticamente inferiores tanto em relação à língua portuguesa falada na maior parte do Brasil, quanto na língua francesa, que possui prestígio local. Acredita-se que a língua francesa deveria ser ensinada na escola como parte do currículo, pois a aprendizagem se dá no meio social, de caráter informal e, portanto, carece de uma política linguística específica para a região fronteiriça estudada.

Glasser (2012) pesquisou a formação do leitor em contexto multilíngue, observando a aprendizagem da língua portuguesa de crianças de identidade híbrida, os brasiguaios, percebendo-as ignoradas na dinâmica escolar, que busca homogeneizá-las. Relatou que alguns professores percebem esta identidade híbrida em situações de leitura e escrita, pois a oralidade é evitada pelas crianças, causando-lhes medo de serem humilhadas diante dos colegas, que os rechaçam. Sugeriu que os professores planejem suas aulas de língua portuguesa considerando o conhecimento da diversidade linguística e cultural presente em seu espaço, pois as crianças brasiguaias acabam por recaírem em insucesso escolar, tornando-se repetentes e, também, que a inserção de textos em língua espanhola, de maior similaridade com a nossa língua, poderia minimizar as dificuldades durante as atividades de leitura.

Betancor (2013) investigou as representações dos estudantes sobre a aprendizagem da língua espanhola na escola e apreendeu que ora esta língua representa as oportunidades profissionais, ora reconhecem que a língua deve ser aprendida na totalidade, incluindo a leitura, a escrita, a oralidade e a cultura. Registrou que as relações interculturais percebidas começam nas relações familiares, com o casamento entre pessoas das diferentes nacionalidades, no caso desta pesquisa, na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai, gerando novas identidades, representações e saberes. Na visão da pesquisadora, a língua interfere nas relações sociais cotidianas e são definidoras de quais laços ou limites são estabelecidos entre as pessoas e que, portanto, a discussão sobre o currículo e as metodologias de ensino de língua espanhola devem considerar a transnacionalidade e a interculturalidade como ponto de partida.

Pereira (2014) examinou a interpretação dos sujeitos da região de fronteira sobre a integração entre os países, em relação aos discursos oficiais, como os do Mercosul, por meio do Programa de Escolas interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), revelando que as interações construídas historicamente são distintas do que se anuncia atualmente, especialmente no que tange aos conflitos e limites impostos por questões econômicas e de segurança, registrando três fases não-lineares e simultâneas: a competição, a distinção e a integração. O campo de pesquisa foi onde o PEIBF se iniciou, em Dionísio Cerqueira/SC, fronteira com Barracão/PR, ambas no Brasil, e Bernardo de Irigoyen/Misiones/Argentina. A partir da pesquisa, analisou que a fronteira passa a ser vista então com um território específico onde as

interações são facilitadas, propiciando fluxos de diversas ordens e não mais como uma linha que limita os dois países, tendo o bilinguismo como elemento facilitador dessa integração. Relatou que a população local teve um papel importante, considerando que poucas vezes na história das políticas públicas dos dois países incluíram os sujeitos locais em sua implantação. Concluiu que pareceu equivocada a intenção de utilizar as línguas oficiais dos dois países como elemento de integração das populações residentes na fronteira, pouco considerando a formação socioespacial daquela região e não valorizando um componente territorial e de identidade daquela população que é a comunicação através do portunhol – língua híbrida. Ressaltou a ausência ou descontinuidade de políticas públicas para a região fronteiriça em razão da distância física entre essas cidades e as capitais de ambos os países, por considerar que o âmbito das decisões nacionais não se capilariza até as fronteiras.

Oliveira (2015) analisou as formações discursivas predominantes em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), propostas pedagógicas de uma escola de Ponta Porã/MS e nos discursos dos sujeitos-estudantes. Observou que os documentos apresentam o discurso pedagógico oficial dos marcos regulatórios e da política linguística proposta, mas as marcas discursivas das relações se manifestavam em termos como “construir uma identidade para o aluno fronteiriço”, como se fosse possível prever e normatizar essa identidade por meio oficial. Nos objetivos do ensino de língua portuguesa e de língua espanhola, identificou vozes do discurso que valorizavam a separação das línguas coexistentes, sem considerar a forma híbrida, o portunhol, e a língua guarani, que se faz presente na comunidade e na escola. Identificou também a justificativa do ensino das duas línguas nos traços remissivos da história, uma vez que o atual território foi anexado ao Paraguai durante a Guerra do Paraguai, que durou entre 1864 e 1870, e a língua espanhola foi a oficial na região. Concluiu que as formações discursivas dos documentos oficiais são atravessadas pelo discurso do Mercosul, marcado pelos interesses nas relações comerciais nas regiões de fronteira, enquanto nas relações entre os sujeitos, os discursos são de caráter social e linguístico, uma vez que a língua portuguesa é considerada como a de prestígio, tendo a mescla como prejudicial e de menor valor.

Barbosa (2016) realizou um estudo etnográfico em Aral Moreira/MS para identificar os olhares dos docentes sobre a realidade bilíngue da região fronteiriça. Registrou que as professoras desconsideram o sujeito brasiguai como legitimamente constituído socialmente, como se tivesse que escolher entre ser brasileiro ou paraguaio. Evidenciou que os estudantes indígenas e paraguaios não interagem com os brasileiros, o que é considerado como “natural” no cotidiano da escola e são chamados de “alunos especiais”, associando-os, também,

às dificuldades de aprendizagem causados pelas diferenças linguísticas, que, na observação do pesquisador, são provocadas pela invisibilização e desconsideração da realidade local.

Lorenzetti (2016) desenvolveu sua pesquisa etnográfica em São Borja/RS, imerso no desenvolvimento do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), durante dois anos, analisando o lugar das línguas nas ações de planejamento e execução do Programa. Um dos registros importantes que o pesquisador fez trata-se da transposição do ambiente híbrido da fronteira, especialmente por meio do portunhol, para o ensino das línguas portuguesa e espanhola de forma separada, inclusive nas oficinas de formação de professores, proporcionadas no âmbito do PEIF. Encontrou na fala da diretora da escola e de professoras formadoras a ideologia de purismo e higienismo linguístico, oposta à ideologia de intercompreensão entre línguas, percebida mais explicitamente entre os argentinos que participavam do Programa. Os resultados versaram sobre a identificação do apagamento do portunhol, considerando-o ilegítimo e inadequado ao âmbito escolar, além de um maior comprometimento governamental da Argentina, em que os docentes argentinos possuíam maiores condições e acompanhamento para o desenvolvimento das ações, o que, no Brasil, estava atrelado ao repasse financeiro do MEC/Brasil por meio do Programa Mais Educação – política nacional de educação integral. Ressaltou que um dos pressupostos conceituais do PEIF era o de ensino na língua e não da língua, mas que na prática não encontrou esta premissa implementada, desconsiderando, portanto, a interculturalidade e reduzindo-se ao ensino de língua espanhola como língua estrangeira.

Lopes (2018) pesquisou contextos bilíngues e o ensino de língua portuguesa, comparando experiências entre o PEIF, em Foz do Iguaçu/PR e Puerto Iguazú/Argentina, e um projeto de educação bilíngue LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa em Taguatinga/DF. Considerando o nosso foco em pesquisar a região de fronteira, nos atemos aos elementos de sua pesquisa destinados a este contexto. A pesquisadora buscou compreender o *status* que a Língua Portuguesa possui nas escolas, ora considerada como segunda língua, ora como língua adicional, ou ainda como língua estrangeira, oscilando a percepção a depender do discurso dos docentes entrevistados, especialmente pela circulação do portunhol na região. Portanto, não é possível determinar apenas uma função para as línguas.

Kuerten (2019) investigou o repertório linguístico em uma escola privada na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai e observou que os professores mostraram interesse pelas línguas, sabem que seus estudantes são multilíngues, percebem que eles passam por alguns desconfortos em se tratando de interpretação e agem por instinto para que possam alcançar melhores resultados academicamente. Relataram que não houve formação anterior para atuarem

em contexto multilíngue, que não há um planejamento explícito organize a atuação junto ao multilinguismo na escola, todavia há professores que percebem e agem para ajudá-los a interpretar melhor, há política em prol da educação, da aprendizagem.

Alvarez (2016) investigou o contexto de Aceguá/RS, na fronteira entre Brasil e Uruguai e evidenciou que os conflitos desvelados na fronteira expõem a dificuldade de convívio dos sujeitos com aquilo que não lhes é familiar. Propôs a ampliação das reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes, bem como sobre as concepções curriculares, orientando-as também para as imbricações que perpassam o ensino de línguas no espaço de fronteira, na perspectiva de melhor compreender a complexidade linguística com a qual se deparam os docentes ao ministrarem aulas de línguas nesses espaços. Ressalta que a linguagem é dialógica, dinâmica, fluida; portanto, está manifestada na materialidade linguística dos sujeitos de sua pesquisa, o que está nos seus dizeres, nas representações construídas nas manifestações discursivas, em um entrelugar heterogêneo e marcado pela proximidade, pela semelhança, mas também marcado pela diferença e pela existência do outro, do que é estranho.

Os estudos analisados destacam a complexidade linguística e cultural dos diferentes contextos de fronteira, com ênfase nas regiões sul e norte do Brasil. Verifica-se que essas áreas fronteiriças apresentam diferentes dinâmicas, com a presença de políticas públicas mais estruturadas no sul, por meio das escolas bilíngues de fronteira, enquanto no norte as iniciativas são mais autônomas e desenvolvidas por instituições de ensino e pesquisa.

Observou-se que o aprendizado de uma segunda língua é motivado pelas oportunidades sociais e econômicas, enquanto a língua portuguesa prevalece nos ambientes comunicativos. As pesquisas sinalizam que o ensino de línguas nas escolas de fronteira carece de políticas específicas e que é importante considerar as identidades híbridas dos estudantes, como os brasiguaios, e a diversidade linguística presente nos espaços fronteiriços. Destaca-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a interculturalidade, a transnacionalidade e o reconhecimento das línguas faladas localmente, a fim de promover uma educação mais inclusiva e efetiva nessas regiões de fronteira.

## **1.2 Artigos publicados em periódicos cadastrados no Portal de Periódicos da CAPES**

Assim como é importante mapear o estado da arte das dissertações e teses, buscou-se os mesmos termos indutores em artigos no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 16 de fevereiro a 07 de março de 2020, sem definição de período de publicação, com o intuito de perceber a concentração de trabalhos em determinados anos.

**Tabela 8 - Termos indutores buscados no Portal de Periódicos da CAPES entre fevereiro e março de 2020.**

	<b>Termos indutores</b>	<b>Registros</b>
1	Escolas bilíngues de fronteira	3
2	"Escolas interculturais de fronteira"	3
3	"Escolas de fronteira"	1
4	PEBF	0
5	PEIBF	1
6	PEIF	0
7	Escola bilíngue de fronteira	0
8	Escola intercultural de fronteira	0
9	Escola de fronteira	0
10	"Escuelas de frontera"	0
11	Escuelas Interculturales de fronteira	1
12	Escuelas bilingues de frontera	0
13	Currículo intercultural	6
14	Pedagogia Intercultural	17
<b>Total</b>		<b>32</b>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Assim como o inventário das dissertações e desses, não foi definido um recorte temporal, considerando o interesse em identificar o período de maior concentração das publicações, sendo identificada, dentro do limite dos termos indutores pesquisados, a primeira publicação no ano de 1998.

**Tabela 9 - Inventário das publicações disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, a partir da busca por termos indutores. (continua)**

Ano	País	Idioma	Título	Autor(es)	Universidad e do(s) autor(es)	Nome do Periódico	Descrição Periódico	Instituição do Periódico	ISSN
1998	Espanha	Espanhol	Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural	José Merino Fernández Antonio Muñoz Sedano	Facultad de Educación de la Universidad Complutens e de Madrid, España	Revista Iberoamericana de Educación	Centro de Altos Estudios Universitarios	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	1681-5653
2001	Espanha	Espanhol	Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperacion	Octavio Vázquez Aguado	Universidad Huelva, Andalucía (España)	Comunicar	Pesquisa em educação e comunicação	Universidad Huelva, Andalucía – España (HUELVA)	1988-3293
2002	Espanha	Espanhol	Educación intercultural y sociedad plural	José Antonio Jordán Sierra Pedro Ortega Ruiz	Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Murcia	Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria	Ediciones Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca (USAL)	2386-5660

				Ramón Mínguez Vallejos					
2006	Espanha	Espanhol	Identidad y Pedagogía Intercultural	Georgios Nikolaou Antonios Kanavouras	Universidad de Ioannina - Grécia	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	2530-3791
2006	Espanha	Espanhol	Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón	José Emilio Palomero Pescador	Universidad de Zaragoza	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	2530-3791
2008	Equador	Espanhol	La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural.	Teresa Valiente-Catter	Instituto Latinoamericano de la Universidad Libre de Berlín	Alteridad: Revista de Educación	-	Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	1390-8642
2011	Espanha	Espanhol	La tecnología al servicio de la equidad educativa: un análisis desde y para una pedagogía intercultural	Diana Priegue Caamaño	Universidad de Santiago de Compostela	PROFESORADO	Grupo FORCE: "Formación del Profesorado Centrada en la Escuela"	Universidad de Granada (UGR)	1989-6395
2011	Espanha	Espanhol	Inclusión y currículo intercultural	Mónica Peñaherrera León Fabián Cobos Alvarado	Universidad de Jaén Asociación IDEAS	Revista de Educación Inclusiva	Rede de Universidades y Educación Inclusiva	Rede de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI)	1889-4208
2012	Brasil	Português	Ensino via pesquisa: a universidade para a diversidade latino-americana	Ivani Ferreira de Faria Karina Mendes Thomaz	Universidad e Federal do Amazonas - UFAM	Gragoatá	Revista dos programas de pós-graduação o Instituto de Letras da UFF	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2358-4114
2012	Portugal	Português	Estudios de pedagogía intercultural.	Manuel Barbosa	Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal	Revista Portuguesa de Educação	Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade Minho (UM)	Universidade do Minho (UMINHO)	2183-0452
2012	Espanha	Espanhol	Estudios de Pedagogía Intercultural (Reseña)	Juan José Leiva Olivencia	Universidad de Málaga, España	Revista Iberoamericana de Educación	Centro de Altos Estudios Universitarios	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	1681-5653
2012	Espanha	Espanhol	Estudios de Pedagogía Intercultural (Reseña)	Joaquín García Carrasco	Universidad de Salamanca (USAL)	Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información	Ediciones Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca (USAL)	1138-9737
2012	Espanha	Espanhol	Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la	Eduardo S. Vila Merino	Universidad de Málaga	Educación XX1	Facultad de Educación	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	1139-613X



			pedagogía intercultural						
2012	Espanha	Espanhol	Estudios de Pedagogía intercultural». Barcelona: Octaedro, 2012.	Alfredo Jiménez Eguizábal	Universidad de Burgos	Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria	Ediciones Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca (USAL)	2386-5660
2013	Espanha	Espanhol	La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua	Ana Dumrauf Adriana Menegaz	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) - Argentina	REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias	Psicología y educación: Didácticas aplicadas	Universidade de Vigo (UVIGO)	1579-1513
2014	Costa Rica	Espanhol	Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales	Cristina Escalante Rivera David Fernández Obando Marcelo Gaete Astica	Ministerio de Educación Pública San José, Costa Rica	Revista Electrónica Educare	Center for Research and Teaching in Education (CIDE), of the Universidad Nacional (Costa Rica)	Universidad Nacional Costa Rica (UMA)	1409-4258
2014	Chile	Espanhol	Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile	Pedro Fuenzalida Rodríguez	Universidad de Los Lagos - Chile	POLIS - Revista Latinoamericana	Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas	Universidad de Los Lagos (ULAGOS)	0718-6568
2015	Espanha	Espanhol	Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva	Maria Ángeles Hernández Prados	Universidad de Murcia	Pulso: Revista de Educación	Centro Universitario Cardenal Cisneros	Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC)	1577-0338
2016	Brasil	Português	O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística	Alejandro Lorenzetti Cloris Porto Torquato	Universidad e Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Matraga	Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2446-6905
2016	Brasil	Português	Política de línguas e fronteiras no Mercosul: novos sentidos para o espanhol, o português e o guarani	Andréa Weber	Universidad e Federal de Santa Maria - UFSM	Veredas	Revista de Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1982-2243
2016	Brasil	Português	Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da SECADI e as implicações para o currículo	Terezinha Maria Schuchter Janete Magalhães Carvalho	Universidad e Federal do Espírito Santo - UFES	Revista Espaço do Currículo	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1983-1579

2017	Brasil	Português	A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições	Karen Kennia Couto Silva	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Trabalhos Em Linguística Aplicada	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2175-764X
2017	Brasil	Português	"São pessoas com sotaque estrangeiro": sobre visões de educadores na fronteira	Laura Janaina Dias Amato	Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA	RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura	Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC)	2525-7870
2017	Espanha	Espanhol	Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas practicas	María-Jesús Martínez-Usaralde Carmen Lloret-Catalá Manuel Céspedes Rico	Universidade de Valencia	PEDAGOGÍA SOCIAL	Revista Interuniversitaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social	Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)	1989-9742
2018	Brasil	Português	Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã	Maria Luzia da Silva Santana	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Educação (UFMS)	Revista do Centro de Educação da UFMS	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	1984-6444
2018	Brasil	Português	A pedagogia intercultural como proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE)	Alessandra Montera Rotta	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Domínios de Linguagem	Instituto de Letras e Linguística	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1980-5799
2018	Colômbia	Espanhol	Práctica y teorización de una pedagogía intercultural en Nuestramerica	Jose Daniel Fonseca-Sandoval	Universidade de Buenos Aires Universidade Icesi	Trans-pasando Fronteras	Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi	Universidade Icesi (ICESI)	2322-9152
2019	Portugal	Português	Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina	Flávia Alves de Sousa José Lindomar C. Albuquerque	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UERJ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	Etnográfica	Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia	Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal (FCT)	2182-2891
2019	Brasil	Português	Projeto escola intercultural bilíngue de fronteira: uma metanálise das concepções de bilinguismo e	Isabela Vieira Barbosa Cleide Beatriz	Escola Barão do Rio Branco - Blumenau/S C Colégio São	Revista EntreLínguas	Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade	Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara (UNESP)	2447-3529

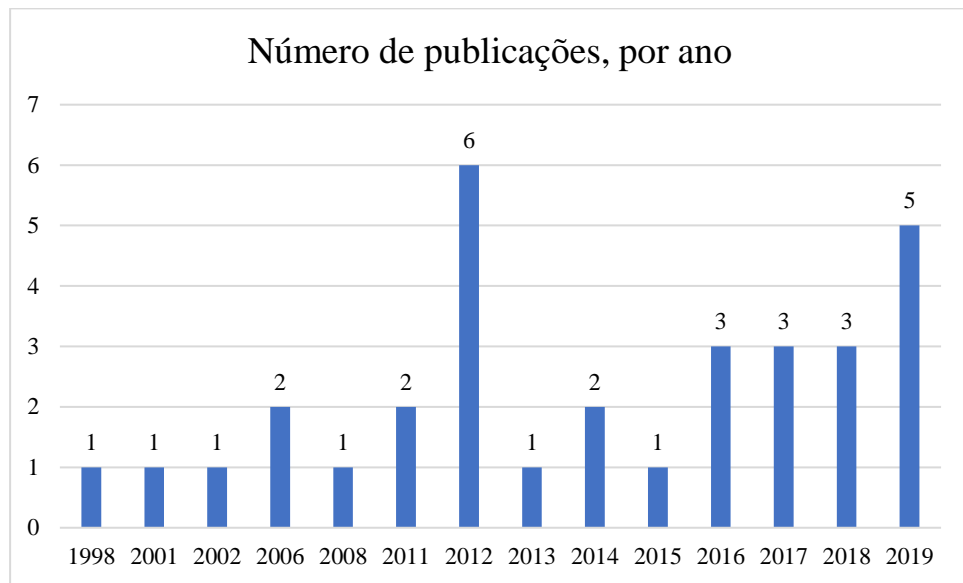
			educação bilíngue	Tambosi Pisetta	Paulo (CSP), Ascurra/SC		Estadual Paulista		
2019	Brasil	Português	Integração escolar dos alunos caboverdianos no 1.º ciclo ensino básico português - estudo de caso	Ernesto Candeias Martins Ulisses Duarte	Instituto Politécnico de Castelo Branco - PT	Intersaberes	Revista interdisciplinar da Uninter - Educação com foco em Formação Docente e Novas Tecnologias	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	1809-7286
2019	Espanha	Espanhol	La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA	Francisco Javier Calvo del Olmo Angela María Erazo Muñoz	Universidad e Federal do Paraná - UFPR Universidad e Federal da Paraíba - UFPB	Revista Iberoamericana de Educación	Centro de Altos Estudios Universitarios	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	1681-5653
2019	Colômbia	Espanhol	La CSS al Desarrollo Transfronterizo : El Caso del Programa Escuelas Bilingües de Frontera	Debora Fagaburu	UNQ - Universidad Nacional de Quilmes (Colômbia)	OASIS	-	Universidad Externado de Colombia (UEC)	2346-2132

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Foram registradas 32 (trinta e duas) publicações que estão relacionadas com as temáticas subjacentes a esta pesquisa de doutorado, bem como reiteram a pertinência da investigação do nosso problema de pesquisa.

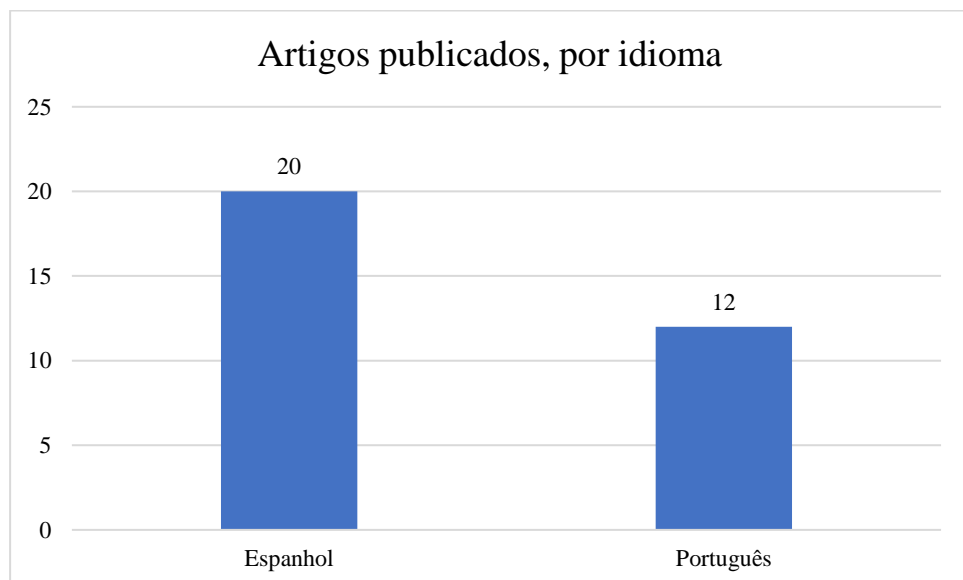
A seguir, apresentamos alguns dados extraídos do inventário acima, no intuito de elucidar alguns recortes para a compreensão da produção intelectual acerca dos termos indutores levantados.

**Gráfico 7 - Número de publicações, por ano.**



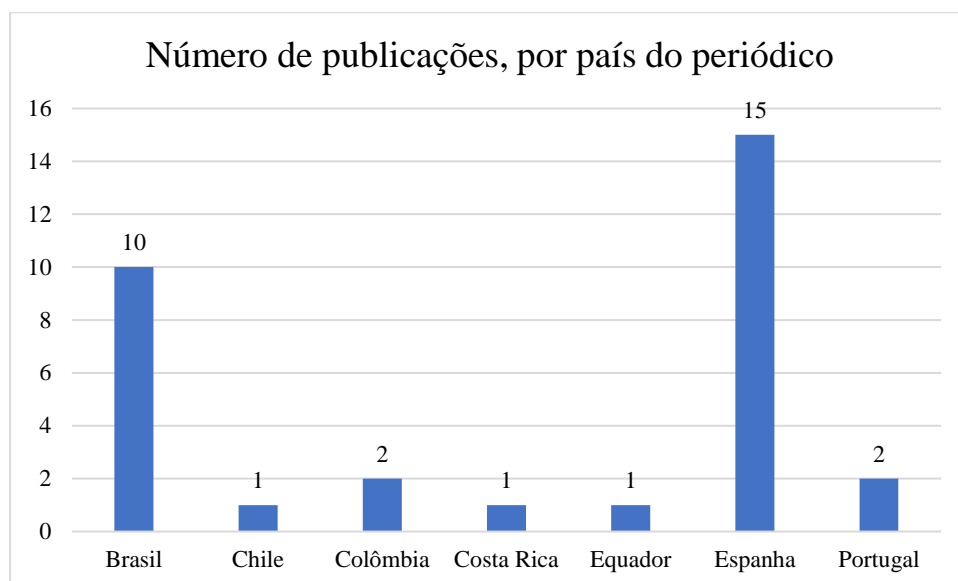
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

**Gráfico 8 - Número de artigos publicados, por idioma.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

**Gráfico 9 - Número de publicações, por país do periódico.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Das 32 publicações encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, percebe-se uma maior concentração nos anos de 2012 e 2019, em sua maioria de língua espanhola, em periódicos da Espanha e, em segundo lugar, no Brasil.

Assim como foi feito no inventário das dissertações e teses, analisamos os resumos de todas as publicações encontradas com base nos termos indutores, em busca dos eixos norteadores da pesquisa, quais sejam: a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais; b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho; c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas. Do mesmo modo, ressalta-se que as pesquisas foram classificadas considerando uma maior aderência ao eixo, e exclusivamente a apenas um deles.

*a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais:*

Foram classificadas 20 publicações neste eixo, em que destacamos, em forma de inventário após a tabela a seguir, a síntese do conhecimento produzido:

**Tabela 10 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais”. (continua)**

Ano	Idioma	Título	Autor(es)
1998	Espanhol	Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural	José Merino Fernández Antonio Muñoz Sedano
2006	Espanhol	Identidad y Pedagogía Intercultural	Georgios Nikolaou Antonios Kanavouras
2006	Espanhol	Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón	José Emilio Palomero Pescador
2008	Espanhol	La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural.	Teresa Valiente-Catter
2011	Espanhol	La tecnología al servicio de la equidad educativa: un análisis desde y para una pedagogía intercultural	Diana Priegue Caamaño
2012	Português	Ensino via pesquisa: a universidade para a diversidade latino-americana	Ivani Ferreira de Faria Karina Mendes Thomaz
2012	Português	Estudios de pedagogía intercultural.	Manuel Barbosa
2012	Espanhol	Estudios de Pedagogía Intercultural (Reseña)	Juan José Leiva Olivencia
2012	Espanhol	Estudios de Pedagogía Intercultural (Reseña)	Joaquín García Carrasco
2012	Espanhol	Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural	Eduardo S. Vila Merino
2012	Espanhol	Estudios de Pedagogía intercultural	Alfredo Jiménez Eguizábal
2013	Espanhol	La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua	Ana Dumrauf Adriana Menegaz
2014	Espanhol	Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales	Cristina Escalante Rivera David Fernández Obando Marcelo Gaete Astica
2014	Espanhol	Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile	Pedro Fuenzalida Rodríguez
2015	Espanhol	Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva	Maria Ángeles Hernández Prados
2016	Português	Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da SECADI e as implicações para o currículo	Terezinha Maria Schuchter Janete Magalhães Carvalho
2017	Português	"São pessoas com sotaque estrangeiro": sobre visões de educadores na fronteira	Laura Janaina Dias Amato
2018	Espanhol	Práctica y teorización de una pedagogía intercultural en Nuestramérica	Jose Daniel Fonseca-Sandoval
2019	Português	Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina	Flávia Alves de Sousa José Lindomar C. Albuquerque
2019	Espanhol	La CSS al Desarrollo Transfronterizo: El Caso del Programa Escuelas Bilingües de Frontera	Debora Fagaburu

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Fernández & Sedano (1998) registram o contexto de Madrid, na Espanha, em uma sociedade multicultural e repleta de imigrantes, gerando um desafio educacional que demanda uma pedagogia intercultural que se estabeleça como uma categoria científica, considerando os inúmeros estudos e práticas experimentada ao longo das últimas décadas. Defendem o

desenvolvimento curricular pautado em cinco eixos principais em que se devem girar a flexibilidade curricular para a prática intercultural: técnico-didática-tecnológica; pessoas, interinstitucional, temporal e a busca e gestão de recursos. Para a formulação de objetivos educacionais, os autores recomendam alguns princípios pedagógicos, dentre eles: reconhecimento do direito pessoal de cada aluno a receber a melhor educação diferenciada, com cuidado espacial da formação de sua identidade pessoal; reconhecimento positivo das diversas culturas e línguas e sua necessária presença e cultivo na escola; luta ativa contra toda manifestação de racismo ou discriminação; participação ativa das famílias, superação de estereótipos; desenvolvimento de oficinas de formação de professores e programa de assistência escolar específico para diminuir o absentismo e a evasão, com o apoio do poder público, organizações sociais, professores e familiares. Propõe a inclusão da interculturalidade no currículo de forma transversal, com ênfase nas áreas de “conhecimento do meio natural, social e cultural; língua e literatura; e educação artística.

Nikolaou & Kanavouras (2006) demarcam a negação da diversidade existente ainda hoje, iniciando-se a partir do estabelecimento dos Estados-Nação, em que se configuraram a ideologia nacional e a forma de subordinação étnica, delimitando e homogeneizando a sociedade a eles subordinada. Parte do pressuposto de que nenhuma civilização está sozinha e isolada; que as civilizações se interrelacionam, se mesclam e evoluem; que é necessário conservar a grande variedade de culturas existentes em um mundo que corre perigo por culpa da uniformidade; e que a coexistência paralela e a convivência harmônica se articulam somente em um marco de tolerância, entendimento e respeito mútuos. Os autores apostam em um processo de comunicação intercultural na escola, partindo do conhecimento do outro e do levantamento dos estereótipos e preconceitos, na direção da aquisição de uma confiança mútua. Deste modo, a comunicação poderá gerar uma disposição para conseguir uma colaboração construtiva ao longo das atividades curriculares desenvolvidas pela escola.

Palomero Pescador (2006) analisa os novos desafios e cenários da educação em uma sociedade sujeita a mudanças repentinas e rápidas. Se concentra na formação inicial de professores diante do fenômeno da imigração, que está aumentando na Espanha a um ritmo crescente. O autor argumenta que, diante desse novo horizonte social, cada vez mais diversificado e complexo, é essencial que as administrações públicas e a universidade, em particular, assumam o compromisso de formar profissionais da educação na perspectiva da intercultural. Oferece uma visão panorâmica da formação inicial de professores, educadores sociais, pedagogos e psicopedagogos em pedagogia intercultural, tomando como referência a

análise de uma amostra de planos de estudos ministrados pelas diferentes faculdades espanholas de educação e centros de formação superior de professores.

Ainda na publicação de Palomero Pescador (2006), observou-se que a universidade espanhola daria tratamento insuficiente aos processos de formação inicial de futuros profissionais da educação, em todos os níveis do sistema, aos problemas educacionais decorrentes do fenômeno da imigração, diversidade, multiculturalidade e interculturalidade. Defende a inclusão da Pedagogia Intercultural entre os conteúdos dos novos planos de estudo da formação de professores, apostando em transformar dificuldades em possibilidades.

O autor supracitado ressalta que é necessário favorecer, em nível institucional, uma cultura pedagógica que favoreça o pluralismo cultural, a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe, e que facilite a aquisição de um mínimo de competências pedagógicas, que hoje têm pouca presença na formação inicial de professores. Ressalta que a formação intercultural deve estar dirigida a prevenir a xenofobia e o racismo; a tomar consciência das dificuldades que têm os imigrantes em nossa sociedade; a fomentar a convivência, o respeito e a tolerância ante distintas formas de entender a vida e o mundo; a conhecer as vantagens de uma sociedade intercultural e a ressaltar a riqueza da diversidade de línguas e culturas.

Valiente-Catter (2008) afirma que a abordagem curricular se torna inevitável dentro de um contexto da diversidade cultural. Ressalta que o espaço original de educação bilíngue – a sala de aula da educação básica - intercultural ultrapassou os limites, pois inicialmente era focada no ensino de e em duas línguas, especialmente tratando-se da “castelhanização” dos indígenas dos países latino-americanos por volta dos anos 1930. Com a ampliação dos direitos humanos, o debate sobre a sociedade multicultural torna a interculturalidade uma necessidade imperativa, ampliando-a para a discussão política e a pesquisa social, em relação com conceitos de tolerância à diferença, inclusão social, diálogo entre culturas, cidadania intercultural, direitos culturais, equidade de gênero, conservação do ambiente etc. Isso demanda melhorias nos indicadores de cobertura, como o aumento de professores bilíngues e do número de escolas, o combate ao absenteísmo e à evasão escolar, especialmente de meninas.

A autora apontou que há uma queda na aprendizagem de linguagens e matemática nas escolas de contexto bilíngue que possuem estudantes indígenas, em relação a outras escolas pesquisadas. Atribui esse fenômeno aos instrumentos curriculares que não chegam à prática de suas intenções anunciadas teoricamente, uma vez que requer um trabalho pedagógico mais direcionado e sensível à questão. Recomenda a diversificação do currículo, na perspectiva intercultural, envolvendo componentes básicos como a contextualização de conteúdos ou que é apropriando e em que língua, e as formas de ensino e como se aprende.



Valiente-Catter (2008) ressalta três formas de contextualização: tradução dos conteúdos do currículo oficial elaborado em espanhol à língua originária; seleção de conteúdos da cultura indígena orientados no currículo oficial; e elaboração de um currículo próprio. Reflete que a educação intercultural é um desafio e oportunidade para um processo emancipatório de conceitos prescritivos e transformar-se em um espaço de aprendizagem e produção de conhecimentos a partir das experiências com o espaço vivido, de organizá-lo, controlá-lo e transformá-lo.

Caamaño (2011) ressalta que não há uma correspondência absoluta entre educação intercultural e imigração, devendo, portanto, ampliar o enfoque intercultural aos distintos âmbitos da sociedade. A autora enfatiza que é necessária uma mudança que traga consigo uma concepção de educação que integre os valores próprios de uma sociedade democrática e cada vez mais plural, onde a diversidade cultural é um feito contrastável. Pressupõe, ainda, que a tarefa mais urgente da educação é desenhar intervenções pedagógicas capazes de promover êxito escolar de todos os estudantes, sem exclusões, recomendando que se deva: oferecer uma bagagem cognitiva, instrumental e atitudinal necessária para a inserção plena na sociedade; facilitar a aquisição “normal e contínua” de estratégias relacionais, referentes comunicativos e culturais da sociedade, dentro de uma concepção da escola como microssociedade e lugar das primeiras práticas sociais; promover o envolvimento da comunidade como um todo no cotidiano da escola.

Com relação ao currículo intercultural, Caamaño (2011) recomenda: revisar os projetos institucionais, de modo a incorporar os objetivos e conteúdos necessários para responder à realidade e fazer as modificações demandadas; examinar em profundidade os materiais curriculares e a linguagem utilizada, eliminando tudo o que possa contradizer os princípios interculturais; manter uma organização flexível que permita colocar em prática o currículo intercultural; e atualizar a formação de professores. A autora acredita que a tecnologia tem um grande potencial intercultural de aprendizagem em rede, considerando que a criação de comunidades virtuais, podendo ser uma aliada à formação inicial e continuada de professores, de modo a desenvolverem competências para interagir com pessoas de diferentes culturas, étnicas e grupos linguísticos.

Faria & Thomaz (2012) investigaram o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul (PEIBF), elaborados a partir de pesquisas propostas pelos estudantes em forma de mapas conceituais. Ressalta que o ensino via pesquisa permite construir um currículo que atenda às necessidades e especificidades culturais e linguísticas de cada grupo, não se atendo a fórmulas conteudísticas

pré-definidas e homogeneizadoras. Afirma que as instituições de ensino superior precisam inserir a interculturalidade na formação de professores, pois estes são formadores para a diversidade cultural e linguística de seus estudantes.

Barbosa (2012), Carrasco (2012), Eguizábal (2012) e Olivencia (2012) publicaram resenhas do livro “Estudios de pedagogia” intercultural, de Miguel Santos Rego e Lorenzo Moledo, de Barcelona/Espanha. Os autores trouxeram à tona algumas práticas necessárias à educação, tais como: considerar e respeitar a diversidade cultural que não oprime ou anula a autonomia do sujeito e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos e todas, indistintamente. Para o currículo intercultural, a obra resenhada recomenda que não considere apenas o conhecimento de elementos culturais de cada tradição, mas a aceitação e o reconhecimento do indivíduo concreto que vive numa cultura concreta e exige ser reconhecido como tal. Do mesmo modo, ressaltam que o eixo de interesse da educação intercultural deve centrar-se em promover as condições educativas desejáveis para que pessoas de diversas culturas se encontrem, convivam e estabeleçam entre elas laços de verdadeira comunicação. Assim, as competências interculturais versam sobre a participação ativa e crítica em cenários sociais caracterizados pela diversidade cultural e a pluralidade identitária dos indivíduos”, e abrangendo, no mesmo arco, tanto o cognitivo como o afetivo e o comunicativo.

Merino (2012) aponta reflexões sobre a formação de professores que tenham o currículo intercultural como base de suas práticas pedagógicas. O autor ressalta a necessidade de se praticar o respeito e a avaliação dos diferentes grupos étnico-culturais, de modo a promover atitudes positivas para com eles e deles para os outros. Recomenda que haja o desenvolvimento de estratégias para a gestão da diversidade cultural, contextualizando as próprias concepções docentes e crenças no que seja essa diversidade, permitindo trabalhar as competências interculturais com os outros e em si próprio. Ressalta que uma forma de abordar os conflitos interculturais é tentar desenvolver mecanismos pedagógicos para a convivência com base nos direitos humanos, promovendo a busca do sentido e o valor do encontro intercultural. Outra conclusão que o autor pontua é a necessidade de compartilhar as experiências interculturais de aprendizagem, por meio de pesquisas, inovação pedagógica, formação em instituições e espaços educativos, desenvolvimento de grupos de trabalho específicos e criação de materiais didáticos interculturais para todos os estudantes.

Dumrauf & Menegaz (2013) se inquietaram com os diferentes saberes que se fazem presentes em suas salas de aula de educação formal, especialmente aqueles ligados às culturas originárias do contexto do noroeste da República Argentina. Reconhecem que o currículo não está dado, pois se constrói e reconstrói de maneira permanente em diversas esferas. Nesta

construção, a interculturalidade se consolidaria a partir do diálogo entre pessoas, que possuem diferentes saberes. A área de conhecimento relatada é a de Ciências da Natureza, onde a aprendizagem de conceitos científicos se apresenta como essencial. Refletem que uma perspectiva intercultural sobre a educação científica considera que a ciência ocidental é uma entidade cultural em si mesma, uma subcultura euro-americana, além de que as identidades culturais dos estudantes podem diferir ou até mesmo serem contraditórias da cultura científica ocidental, pois a maioria deles experimenta uma mudança cultural quando passam de seu mundo cotidiano ao mundo científico. Consideram que a abordagem de problemáticas ambientais oferece um cenário propício e fecundo para a construção de um currículo intercultural, já que oferecem temáticas e problemáticas de interesse para a comunidade, cuja abordagem e solução requerem a confluência de saberes construídos em diferentes campos, tanto disciplinares quanto comunitários, promovendo aproximações interculturais.

Rivera, Obando & Astica (2014) publicaram os resultados de uma pesquisa sobre a formação de competências de ensino intercultural, realizada na Costa Rica. As autoras ressaltam que a pedagogia intercultural é uma resposta para o exercício da educação em ambientes multiculturais, pois reconhece a diversidade cultural e se centraliza a partir dela, pois é uma alternativa às propostas pedagógicas monoculturais, em que a cultura já está elaborada e delimitada e a educação é a transmissão e perpetuação de uma dita cultura única e, portanto, o currículo é posto como nacional e básico.

Os autores observaram que há uma atenção especial ao trabalho com valores, tais como respeito, igualdade, tolerância e companheirismo. Um elemento importante relatado é a capacidade dos professores em falar outros idiomas, o que permite uma interação efetiva com os estudantes e mediação de conflitos, além de qualificar as intervenções na aprendizagem. No contexto pesquisado havia crianças nicaraguenses com “atraso” escolar e com disfunções cognitivas ou motoras, acentuando a resistência a uma aproximação com suas culturas. Assim, uma competência intercultural evidenciada trata da atitude psicoafetiva, prezando pela igualdade e pela solidariedade. As conclusões mais importantes alcançadas tratam da ausência de uma pedagogia intercultural nas salas de aula da educação básica e da necessidade de preparar o corpo docente a partir de competências interculturais.

Rodríguez (2014) publicou sobre a experiência intercultural bilíngue em comunidades Mapuche-Williche, no sul do Chile, em que a implementação do currículo intercultural, desde o começo dos anos 1990, está implicando a ativação da memória coletiva e histórica, permitindo uma maior interação entre a escola e a comunidade, legitimando suas culturas e desenvolvendo projetos sociais conjuntamente. Considerando a limitada ou

inexistente preparação para desenvolver essa nova concepção educativa, criou-se espaços e condições para que outros atores comunitários ingressassem nas aulas e para a inclusão de saberes mapuche-williche no currículo escolar. A participação de autoridades mapuche e líderes comunitários no contexto educativo os têm legitimado como interlocutores válidos para o desenho e a implementação de uma nova forma de conceber e construir o currículo escolar. No processo investigado, observaram que os saberes e conhecimentos indígenas são objeto de intensos conflitos de legitimidade que põem em tensão as relações de poder construídas entre a escola e a comunidade em questão. Deste modo, estas inclusões vão ativando processos de resistência epistêmica que transpassam em múltiplas direções e âmbitos os muros físicos e simbólicos do subsistema escolar.

A resenha publicada por Prados (2015) se refere ao livro “*Comunidades interculturales y democráticas*”, de Andrés Escarbajal Frutos, evidenciando a chegada de imigrantes de diferentes nacionalidades à Espanha, provocando uma necessidade educativa de conscientização e sensibilização para assumir a realidade multicultural de uma sociedade heterogênea e atender as necessidades derivadas dessa transformação social. Ressalta os distintos modos de ser cidadão e reivindica a cidadania intercultural como um direito, estatal e transnacional, rompendo os muros das políticas identitárias e reconhecendo todas e cada uma das comunidades e culturas mestiças. Aponta a educação intercultural como uma face da educação inclusiva, que deve observar o rendimento acadêmica dos estudantes, que não depende apenas de sua capacidade de pensamento, mas de sua capacidade de adaptação ao novo contexto. Assinala que a chave crítica é a formação continuada de professores, que devem potencializar e dinamizar as formações de formadores a serviço do projeto intercultural.

Schuchter & Carvalho (2016) pesquisaram os conceitos de identidade e diversidade no discurso governamental expresso nos documentos do Ministério da Educação do Brasil. Na perspectiva do multiculturalismo crítico, ressaltam que uma política crítica de construção da democracia deve defender o respeito e a construção de relações recíprocas por meio do diálogo entre as diferentes culturas e subjetividades. No campo curricular, revelam que há um discurso sobre reconhecer e tolerar as diferenças existentes na sala de aula, adotando uma referência relativista. A falta de uma abordagem multicultural crítica, aberta e interativa, que remete à interculturalidade, pode produzir um efeito negativo nas ditas “minorias culturais”, visto que o currículo se torna celebrativo, festivo, de vitrine, de feiras culturais, ao invés de um currículo que considere e incentive a alteridade. Deste modo, as relações não são de tolerância ou reconhecimento, mas da coexistência, da inter-relação entre as diferentes culturas, de modo a produzir o respeito mútuo e a construção de relações recíprocas.

Amato (2017) pesquisou a tríplice fronteira Argentina – Brasil – Paraguai, em Foz do Iguaçu, onde observa que as crianças geralmente entram na escola com pouco ou nenhum conhecimento sobre os países vizinhos, apreendendo visões que podem ser preconceituosas, com tendência a neutralizar e invisibilizar o outro. A pesquisa versava sobre cumprir um dos objetivos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em uma das escolas participantes. Uma realidade encontrada foi a de que apenas parte das turmas da escola participava do Programa, além de ter poucas turmas com aulas em língua espanhola. No âmbito do projeto de pesquisa, os aspectos da cultura latino-americana eram ensinados em língua espanhola. Dentre os resultados, destacam-se: a enunciação de um “privilégio” de se morar na fronteira, mesmo que algumas pessoas não tenham conhecimento ou transitem nos demais países além do Brasil; o relato de professores de que tratam os estudantes de outras nacionalidades normalmente, mas que reconhecem a dificuldade linguística de alguns estudantes na língua portuguesa, que não é a língua materna deles. A autora recomenda que toda a comunidade escolar possa se mobilizar para compreender e ver o outro na sua plenitude e com ele apre(e)nder e se modificar.

Fonseca-Sandoval (2018) publicou uma entrevista com o Professor Jorge Alejandro Santos, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Buenos Aires. A entrevista discorre sobre a visão deteriorada sobre os latino-americanos, que foi construída ao longo do processo de colonização e que perdura ainda nos dias de hoje. O entrevistado ressalta que a educação ainda segue os moldes europeus e que as culturas são descritas com base nas relações de dominação e de poder construídas ainda no projeto da modernidade. Com relação ao contexto de sua pesquisa de pós-doutorado na cidade de Chapecó/SC, o contexto da Universidade era de estudantes indígenas, que sofreram um grande impacto pelo ambiente ser muito diferente de sua comunidade nativa. Uma solução encontrada pela Universidade foi de ministrar os cursos na comunidade indígena, invertendo a evasão e agregando legitimidade aos processos educativos referenciados na cultura e nos saberes próprios.

O autor revela que se encontra mais práticas interculturais com a população indígena, por terem que lidar com outras culturas cotidianamente por necessidade, mas que isso revela uma maior relação de poder de impor a cultura não-indígena e os submeter às experiências sociais prescritas de forma homogênea. Registra que há movimentos jurídicos e constitucionais em alguns países como a Bolívia e o Brasil na direção de práticas interculturais, incluindo movimentos ligados à plurinacionalidade, plurilinguismo, dentre outras conformações culturais.

Sousa e Albuquerque (2019) revelam que as escolas situadas em áreas de fronteira internacional se constituem em uma espécie de trincheira cultural do Estado-Nação, aparelho de afirmação do nacionalismo, e os professores seriam os missionários responsáveis por nacionalizar as crianças. Os autores pesquisaram a ação de mobilidade docente denominada *cruze*, que se configura como um intercâmbio semanal de docentes entre as escolas-espelho do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que ministram aulas nas respectivas escolas nos países participantes.

Na observação, as autoras perceberam determinadas diferenças simbólicas entre professoras que fazem e as que não fazem o *cruze*, criando a classificação e imaginação relacional entre “nós” e “eles”, gerando resistência e tensão nas escolas. Do mesmo modo, algumas características da escola Argentina se sobressaíram, como: escola de tempo integral, acréscimo salarial para atuar no PEIF, mais disposição para compreender a língua do outro, mais tempo de planejamento, dentre outras. As gestoras das duas escolas participantes fizeram uma tentativa de realizar o intercâmbio também entre estudantes, pois somente professores participavam, mas houve uma grande burocracia na alfândega argentina inviabilizou essa iniciativa.

Sousa e Albuquerque (2019) também evidenciam que há uma assimetria de valorização do idioma entre Brasil e Argentina, sendo a língua portuguesa de maior prestígio entre os argentinos, percebida pela circulação dos meios de comunicação brasileiros em maior número. Ressaltam que há um ritual diário de reverência aos símbolos nacionais na escola argentina, demarcando a fixidez da nacionalidade e de reforço ao pertencimento e ao nacionalismo. Recomendam que, para promover a interculturalidade seria necessário ampliar as ações pedagógicas e maior integração dos objetos de conhecimento, além da criação de símbolos de união entre os dois países para amenizar o exacerbado culto à nação e diferenciação do outro.

Fagaburu (2019) analisa o Programa Escola Bilíngues de Fronteira (PEBF) sob o enfoque da cooperação técnica entre os países, que buscou contribuir para o processo de integração regional, mitigar as antigas tensões bilaterais e dar protagonismo a diversos atores. A autora evidencia que o processo envolveu diversos níveis políticos como os Ministérios da Educação de cada país, Estados, Municípios, Províncias, sociedade civil, universidades e escolas, de maneira descentralizada, considerando a responsabilidade de cada ente no aporte financeiro, recursos técnicos e de pessoas na implementação. Ressalta que houve obstáculos durante a execução do Programa, especialmente quanto à infraestrutura territorial e às diferenças de funcionamento dos sistemas educativos de cada país.

Do mesmo modo, a autora apontou que o Brasil se mostra monolíngue, mas que favorece uma autonomia para as instituições e que a Argentina tende a ser bilíngue, mas com limitações quanto à prescrição didática e pedagógica por meio de seu Ministério da Educação. Relata que a Argentina investiu nas modificações necessárias, como a criação da “Dirección de Educación Intercultural Bilingüe” no Ministério da Educação (nacional), a “Política de Estado la Planificación Lingüística em el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones”, seminários de formação docente para a interculturalidade, reconhecimento das escolas como “escolas bilíngues de fronteira”, dentre outras. Conclui que a descontinuidade da agenda brasileira interrompeu as ações bilaterais previstas, mas que a Argentina fortaleceu o enfoque intercultural nas escolas participantes e fortaleceu a diversidade linguística e a inclusão educativa.

Os artigos analisados ressaltam a importância da pedagogia intercultural como uma resposta educacional necessária em contextos de sociedades multiculturais. O desenvolvimento curricular pautado em princípios interculturais é destacado como fundamental, incluindo a flexibilidade curricular, o reconhecimento dos direitos pessoais dos alunos, a luta contra o racismo e a discriminação, a participação ativa das famílias e a formação de professores. A inclusão da interculturalidade no currículo, especialmente nas áreas de conhecimento do meio natural, social e cultural, língua e literatura, e educação artística, é defendida como transversal e essencial.

Além disso, as publicações ressaltam a necessidade de formação inicial e continuada de professores na perspectiva intercultural, visando prepará-los para lidar com a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Destaca-se a importância de uma cultura pedagógica que favoreça o pluralismo, a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe, e que promova a aquisição de competências pedagógicas interculturais. A tecnologia também é apontada como uma ferramenta com potencial intercultural de aprendizagem em rede, auxiliando na formação de professores e no desenvolvimento de competências para interagir com pessoas de diferentes culturas e grupos linguísticos.

Os estudos também abordam a importância da contextualização e diversificação do currículo, levando em consideração os conhecimentos e saberes das diferentes culturas presentes na sala de aula. A promoção do diálogo, da igualdade de oportunidades e do respeito mútuo entre as diferentes culturas é destacada como essencial para uma educação intercultural efetiva. A interculturalidade é apresentada como uma oportunidade de transformação e construção de conhecimento a partir das experiências vividas, buscando a convivência harmônica e a valorização da diversidade.

*b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho:*

Foram classificadas 06 publicações neste eixo, em que destacamos, em forma de inventário após a tabela a seguir, a síntese do conhecimento produzido:

**Tabela 11 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho”. (continua)**

Ano	Idioma	Título	Autor(es)
2001	Espanhol	Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperacion	Octavio Vázquez Aguado
2002	Espanhol	Educación intercultural y sociedad plural	José Antonio Jordán Sierra Pedro Ortega Ruiz Ramón Mínguez Vallejos
2011	Espanhol	Inclusión y currículo intercultural	Mónica Peñaherrera León Fabián Cobos Alvarado
2017	Espanhol	Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas practicas	María-Jesús Martínez-Usarralde Carmen Lloret-Catalá Manuel Céspedes Rico
2018	Português	Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã	Maria Luzia da Silva Santana
2019	Português	Integração escolar dos alunos cabo-verdianos no 1.º ciclo ensino básico português - estudo de caso	Ernesto Candeias Martins Ulisses Duarte

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Aguado (2001) registra a experiência das comunidades autônomas de Madrid e Cataluña, na Espanha, com a inclusão de crianças marroquinas nas escolas. Destaca que as dificuldades de escolarização não são provenientes apenas do desconhecimento da língua ou de um suposto nível de conhecimento inferior, mas também dos diferentes modelos de escolarização e de educação, tanto dos países de origem quanto dos de acolhida, que correspondem a diferentes concepções de sociedade e de relações entre adultos e crianças. Quanto aos livros didáticos analisados, observou que estão aquém do que a legislação expressa, especialmente quanto à invisibilidade e à estereotipação das culturas ditas minoritárias. Constata que na escola assim como na sociedade estão presentes diferentes sujeitos, mas que a lógica está centrada na reprodução social e na legitimação do discurso dominante sobre outros minoritários. Quanto ao currículo, evidencia que a cooperação intercultural não deve limitar-se a programas compensatórios de aprendizagem para as “minorias”, mas deve afetar a todos, por igual, incluindo professores e pais.

Jordán Sierra, Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos (2002) refletem sobre a visão negativa e estereotipada dos imigrantes, constatando que parte do rechaço se deve ao receio de que a identidade cultural do país (Espanha) seja diluída pela presença de “estranhos”. Ressaltam



que a entrada de crianças na escola ainda na educação infantil tem maior aprendizagem da língua e possibilitam algumas medidas pedagógicas de compensação linguística, ao passo que quando chegam à escola por volta de 10 a 15 anos, percebem que falta uma sólida “pedagogia da língua de acolhida para estudantes imigrantes”. Elencam alguns princípios para aprender a conviver e a saber ser em uma escola multicultural, como a igualdade como condição primeira para a convivência e a reciprocidade ou a interdependência mútua. Afirmam que a escola é um microcosmo social, um laboratório privilegiado em que se pode experimentar que a convivência intercultural é possível, possibilitando uma aprendizagem real para conviver também na vida social cotidiana. Pretendem estabelecer como objetivo básico da educação intercultural o entender e compreender as culturas para ser um possível uma convivência pacífica entre todos os grupos culturais. Ressaltam que a educação intercultural não é sinônimo de acúmulo de conhecimentos e de erudição sobre uma determinada cultura, mas implica uma mudança, um movimento de sair de si, um reconhecimento recíproco; supõe aprender e ir ao outro sem reduzi-lo a coisa, costume, língua ou religião – característica do discurso dominante.

León & Alvarado (2011) abordam a educação intercultural sob o ponto de vista da educação inclusiva, especialmente com relação às crianças imigrantes em classes de educação primária, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Elencam alguns desafios enfrentados pelos professores espanhóis, que podem supor um desajuste por várias razões, tais como: acomodação da bagagem cultural ao novo contexto ao longo da escolarização; adaptação a um novo sistema escolar, como horários, conteúdos, estilos de ensino e intervenções pedagógicas distintas; construção de uma experiência educativa diferente, que podem ter repercussões diferentes em níveis cognitivos e afetivo-emocionais; conhecimentos históricos, geográficos e linguísticos, que passarão por uma correspondência entre o país de origem e o país receptor; por fim, o desapego de suas referências sociais e culturais de origem para adaptarem-se ao novo contexto. Revelam que a entrada dos estudantes imigrantes se dá a partir da correspondência entre a idade e a série, mas que deveriam ser analisados também os conhecimentos construídos no seu país de origem, o grau de maturidade emocional e de desenvolvimento cognitivo, além da personalidade e suas expectativas quanto à nova realidade educativa e social. Recomendam algumas ações para o currículo, como: começar por uma reflexão pessoal sobre a própria identidade para depois ser capaz de conhecer o outro, para poder colocar-se no lugar do outro; adotar o conceito de cultura como algo dinâmico e não estático, flexível e aberto; desenvolver conteúdos inserindo conteúdos interculturais no contexto natural da aula; incluir temáticas relacionadas aos fenômenos migratórios, cultura democrática, respeito à diversidade, educação cidadã, pertencimento a uma

comunidade, conhecimento de si mesmo, convivência, identidade e respeito, justiça social e direitos humanos. Ressaltam a necessidade de se criarem materiais didáticos inclusivos e interculturais, além de formação para os professores para que possam gerar sinergias interculturais, inclusivas e criativas.

Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá & Céspedes Rico (2017) analisam o cenário espanhol com relação às estratégias pedagógicas de inclusão dos estudantes imigrantes nas escolas, elencando categorias e indicadores de boas práticas sobre o que deveriam fazer as escolas integradoras do alunato imigrante: promover o acesso à educação formal, estabelecimento de programas de acolhimento escolar para estudantes e suas famílias, educação intercultural para professores e gestores, atenção educativa para estudantes com dificuldades de aprendizagem, currículo intercultural, investigação-ação que identifiquem as possíveis desigualdades para uma possível atenção e prevenção do fracasso e o abandono escolar.

Santana (2018) publicou dados sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na fronteira de Ponta Porã/Mato Grosso do Sul/Brasil e Pedro Juan Caballero/Amambay/Paraguai, onde há um fluxo de estudantes brasileiros que cursam medicina no Paraguai e estudantes paraguaios que estudam em escolas e universidades brasileiras. Consta que as escolas de educação básica brasileiras contam com um elevado número de matrículas de crianças paraguaias, acentuando a necessidade de uma educação intercultural. Ressalta que a expressão “brasiguai” foi utilizada para identificar o retorno dos camponeses brasileiros que participaram de um programa paraguaio de incentivo à exploração de terras e bens, após uma ruptura política entre os dois países. Revela que os estudantes brasiguaios usam, na maioria das vezes, a língua portuguesa e, em algumas situações, para xingamentos e assuntos privados, a língua guarani para confundir professores e demais autoridades; a língua espanhola, por sua vez, é utilizada nas relações familiares e no comércio. No cotidiano, a autora constata, em sua pesquisa, que as línguas híbridas estão presentes nos diálogos, como o portunhol – mistura do português e do espanhol – e o *jopará* – resultado do guarani com o espanhol. Evidencia que os estudantes paraguaios ou brasiguaios omitem sua origem ou descendência em circunstâncias onde percebem que seu país esteja sendo mencionado de maneira pejorativa ou depreciativa, além de perceberem a língua portuguesa como de prestígio que possa lhes garantir um futuro promissor e acesso a melhores condições de estudos no Brasil. Registra uma instituição de ensino superior de Ponta Porã que tem se mostrado sensível à formação de educadores para trabalhar as demandas da região de fronteira.

Martins & Duarte (2019) pesquisaram as medidas de integração de estudantes matriculados no 1º Ciclo de Ensino Básico, filhos de imigrantes luso-africanos em escolas

portuguesas. Ressaltam as iniciativas do Ministério da Educação a partir dos anos 1990 para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e ao sucesso dos estudantes. Um dos resultados alcançados versam sobre a autonomia das escolas e a territorialização do sistema educacional, em que passaram a desenvolver propostas direcionadas ao contexto local para a integração dos estudantes. Concluem que, apesar dos esforços e resultados positivos, alguns docentes demonstraram baixo nível de conhecimento sobre a educação intercultural, especialmente por não terem diferença de idioma entre crianças oriundas de famílias países de língua portuguesa, focando nos aspectos das tradições, culturas e religião nas atividades curriculares das escolas.

As publicações analisadas revelam a complexidade e os desafios enfrentados na implementação da educação intercultural e inclusiva. Embora haja um reconhecimento da importância de considerar os diferentes modelos de escolarização e educação das culturas de origem e acolhida, bem como a necessidade de uma pedagogia da língua de acolhida, ainda há lacunas a serem superadas. Também foi apontado que a invisibilidade e a estereotipação das culturas minoritárias nos livros didáticos destacam a reprodução social e a legitimação do discurso dominante. Além disso, a falta de conhecimento sobre educação intercultural por parte de alguns professores evidencia a necessidade de formação e aperfeiçoamento profissional.

Evidenciou-se, também, que a inclusão de estudantes imigrantes requer não apenas a correspondência entre idade e série, mas também a consideração dos conhecimentos construídos no país de origem e outros aspectos individuais. Assim, para promover uma convivência harmônica entre todos os grupos culturais, é fundamental que a educação intercultural vá além do acúmulo de conhecimentos e busque uma mudança de perspectiva, um reconhecimento mútuo que vai além de estereótipos. As boas práticas pedagógicas e as medidas de integração propostas são importantes, mas é preciso garantir a sua efetiva implementação e avaliação. Em suma, é necessário um esforço contínuo para superar os desafios e construir uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva, que valorize e respeite a diversidade cultural em todas as suas dimensões.

*c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas:*

Foram classificadas 06 publicações neste eixo, em que destacamos, em forma de inventário após a tabela a seguir, a síntese do conhecimento produzido:

**Tabela 12 - Inventário das publicações classificadas no eixo “Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas”. (continua)**

Ano	Idioma	Título	Autor(es)
2016	Português	O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística	Alejandro Lorenzetti Cloris Porto Torquato
2016	Português	Política de línguas e fronteiras no Mercosul: novos sentidos para o espanhol, o português e o guarani	Andréa Weber
2017	Português	A política linguística na região fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições	Karen Kennia Couto Silva
2018	Português	A pedagogia intercultural como proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE)	Alessandra Montera Rotta
2019	Português	Projeto escola intercultural bilíngue de fronteira: uma metanálise das concepções de bilinguismo e educação bilíngue	Isabela Vieira Barbosa Cleide Beatriz Tambosi Pisetta
2019	Espanhol	La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA	Francisco Javier Calvo del Olmo Angela María Erazo Muñoz

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Lorenzetti & Torquato (2016) analisaram documentos e observaram professores nas escolas pesquisadas em São Borja/Rio Grande do Sul/Brasil e Paso de los Libres/Corrientes/Argentina, participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Ressaltam que os discursos oficiais anunciam o PEIF como motor de integração regional e intercultural, mas compreendem que a escola não pode atender a essa demanda, visto que acreditam que a Política precede à Política Linguística, mas que o Programa inverte essa relação. Argumentam que uma verdadeira questão macropolítica, como é um processo de integração regional e internacional, não pode ser uma tarefa para ser desenvolvida, desde o nível micropolítico, pela escola, que se encontra já sobrecarregada de demandas. Observam que as ações começaram a desenvolver-se sem que as culturas escolares tenham sido historizadas e/ou problematizadas, o que resultou em diversas dificuldades em sua execução. Analisam que um dos aspectos centrais da construção da política linguística oficial é o apagamento, no documento orientador do PEIF, de possíveis conflitos e a construção do bilinguismo e da intercompreensão como processo harmônico, desprovido de relações de poder. No que se refere às políticas constituídas pelos sujeitos, observam que os docentes são agentes de políticas

linguísticas à medida que, não havendo os “*cruzes*” (intercâmbio docente entre escolas), constroem alternativas para que a língua do país vizinho esteja presente no contexto escolar, seja com a leitura de textos em língua portuguesa na escola argentina, seja com aulas de espanhol na escola brasileira; no entanto, contrapõem-se à proposta oficial de ministrar aulas em língua e não de língua. Embora mantenham esse esforço nas suas ações, os docentes assinalam o risco de toda a experiência intercultural e pedagógica ser esquecida, uma vez que as ações do Programa, em cada um dos países, caminham isoladamente, independentemente do país “parceiro”, fruto da descontinuidade da política pública pelo Brasil, especialmente.

Weber (2016) revela que, apesar do avanço que vêm logrando nos últimos anos, as ações linguísticas voltadas à integração regional no Mercosul, sejam elas para as nações ou para as áreas de fronteira, deparam-se com a necessidade de que o ensino e o contato entre línguas sejam amparados por um discurso positivo sobre a integração regional, bem como por políticas de difusão cultural para as línguas portuguesa, espanhola e guarani. Acredita que a ausência ou a incipiência desses discursos e políticas produz desinteresse em relação ao aprendizado das línguas do bloco, uma vez que, na região platina (Argentina), o inglês figura como alternativa mais interessante, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Ressalta que também produz resistência à introdução e ao desenvolvimento de propostas interculturais bilíngues por estudantes e professores acostumados à organização monolíngue dos sistemas educativos nacionais. Observa que nas áreas de fronteira se encontra um maior intercâmbio de produtos midiáticos entre os dois lados da linha divisória, sobretudo relacionados à captação de sinais de rádio e televisão do país limítrofe e à circulação de jornais impressos. Neles, espanhol e português se distribuem e se mesclam de diversos modos. Diante disso, acredita que seria relevante estudar que política de línguas produzem os meios de comunicação fronteiriços e em que medida ela converge ou diverge da política desenvolvida pelos projetos educacionais em funcionamento nessa área, ou seja, se também na mídia local as línguas portuguesa, espanhola e guarani são significadas como línguas próximas, segundas e históricas.

Couto Silva (2017) problematiza a política linguística implementada na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Observa fortes indícios de uma carência de ações por parte do poder público no sentido de favorecer o ensino da língua francesa na fronteira brasileira, considerando o fato de que tal idioma é amplamente utilizado nas relações sociais e comerciais na área fronteiriça. Ressalta que, diferentemente do observado em outras áreas de fronteira do território nacional, a fronteira Brasil-Guiana Francesa carece de instrumentos de política linguística que deem suporte à população local, como é caso do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). A autora enfatiza que a língua francesa ocupa um lugar de

destaque na referida fronteira, sendo representada positivamente como “língua bonita”, “língua útil”, além de considerarem como língua das “trocas econômicas” e “língua comercial”. Revela, também, que a concepção de país monolíngue advém de uma visão nacionalista exacerbada e não favorece a implementação de políticas linguísticas multilíngues e multiculturais, estando a cargo de iniciativas civis locais. Destaca que as cidades gêmeas Oiapoque/Amapá/Brasil e Saint Georges de l’Oyapock/Guiana Francesa são desprovidas de ações do poder público.

Rotta (2018) se dedica a apresentar conceitos teóricos da pedagogia intercultural e suas implicações no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira. Destaca que não é possível compreender o ensino de línguas voltado para o intercultural sem o desenvolvimento de um movimento de abertura, de curiosidade e de empatia pela cultura do outro, de forma que o interesse pela alteridade seja estabelecido nas relações de interação através de objetivos comuns. Ressalta que isso acontece porque o termo implica, sobretudo, uma atitude que leve o indivíduo a reavaliar seus próprios modelos culturais, sua forma de pensar, de sentir, de se comportar, visando um melhor conhecimento e compreensão de si mesmo. Partindo desse pressuposto, acredita que o ensino de línguas que preconiza a dimensão intercultural vê na interação o desenvolvimento de novos códigos entre as culturas que se relacionam, bem como a exigência de uma conscientização da própria cultura para compreender a cultura do outro. Portanto, trata-se de uma experiência de troca, de negociação entre as diferentes culturais, de reciprocidade, de vínculo, de compartilhamento. Deste modo, revela que o espaço de aprendizagem é valorizado porque potencializa o diálogo intercultural e o desenvolvimento do sentimento de equidade como condição prévia para o conhecimento e o respeito das diferenças culturais, objetivo que promove nos professores reflexões sobre experiências de ensino e como aprender com elas em situação de interação intercultural.

Barbosa e Pisetta (2019) mapeou concepções utilizadas nas pesquisas sobre bilinguismo e educação bilíngue, bem o embasamento teórico dessas concepções. Aponta que as pesquisas realizadas dentro de um contexto de fronteira, se direcionam para uma visão sociofuncional, em que o bilinguismo e a educação bilíngue são entendidos não apenas como o ensino e o domínio de uma habilidade linguística, mas como um fenômeno social que ocorre dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ressalta que, no caso da fronteira, as concepções são construídas através do contato entre dois países, duas culturas e duas línguas. Revela que a circulação do espanhol e do português nas fronteiras brasileiras estabeleceu-se tanto de forma divergente, em virtude das guerras e conflitos, quanto de formas integradoras, como nas atividades do comércio. Destaca que o mito do monolinguismo no Brasil serve apenas para reforçar o uso exclusivo da língua portuguesa e apagar as comunidades falantes de línguas

variadas, especialmente as nações indígenas. No entanto, nas regiões fronteiriças percebem-se línguas híbridas, como o portunhol, que é considerada uma interlíngua, se configurando como uma prática de mistura gramatical e discursiva das línguas. As pesquisas analisadas pela autora apontam a necessidade de desenvolver políticas linguísticas e sociais que reforcem os direitos dessas minorias, o acesso, o direito e o reconhecimento de suas culturas e línguas, que deveriam também ser ensinadas e fortalecidas dentro do ambiente escolar.

Olmo & Muñoz (2019) examinam dois modelos educacionais implementados em região de fronteira, analisando seu potencial e os limites: o modelo do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Acreditam que os dois modelos têm um potencial para a construção de uma cidadania latino-americana e o desenvolvimento do bilinguismo ativo português-espanhol. No entanto, percebem algumas lacunas com relação à ausência de alinhamentos linguísticos e pedagógicos coerentes e a falta de recursos econômicos que permitam uma implementação eficaz. Acreditam que uma das possibilidades do PEIF é incluir atividades plurilíngues por meio da intercompreensão de línguas e conteúdos do contexto latino-americano. No caso do ensino superior, na UNILA, a internacionalização da universidade prioriza o ensino em e de língua inglesa, mas demonstram uma flexibilização das práticas linguísticas para que outras línguas possam se fazer presentes, superando as concepções monolíngues, como é o caso brasileiro.

A análise das publicações apresentadas revela a complexidade e os desafios enfrentados na implementação de políticas linguísticas e educacionais nas regiões de fronteira. Há uma compreensão de que a escola, por si só, não pode ser responsável pela integração regional e intercultural, sendo necessário o apoio de políticas macropolíticas que sustentem tais processos. Além disso, a falta de problematização das culturas escolares e a ausência de discussão sobre as relações de poder no contexto do bilinguismo e da intercompreensão resultam em dificuldades na execução das ações propostas.

A questão da política linguística também se evidencia, com a necessidade de discursos e políticas positivas que promovam o interesse e o aprendizado das línguas envolvidas. Observa-se que as iniciativas civis locais desempenham um papel importante na promoção das línguas e culturas nas regiões de fronteira, muitas vezes suprindo a falta de ações do poder público. No entanto, é fundamental que haja um apoio institucional efetivo e continuidade nas políticas públicas para que essas iniciativas não sejam esquecidas.

Compreende-se também que o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural e o estabelecimento de espaços de aprendizagem valorizados são essenciais para promover o diálogo intercultural e o respeito às diferenças culturais. Além disso, a concepção de

bilinguismo e educação bilíngue como fenômenos sociais, em contexto específico de fronteira, amplia a compreensão e a valorização das línguas e culturas presentes nessas regiões. No entanto, é necessário superar o mito do monolinguismo e promover políticas linguísticas e sociais que reconheçam e fortaleçam os direitos das minorias linguísticas e culturais. Em suma, a implementação efetiva de políticas linguísticas e educacionais nas regiões de fronteira requer uma abordagem multidimensional, envolvendo atores governamentais, instituições de ensino, comunidades locais e a sociedade como um todo.

Por meio do inventário elaborado para captar o estado do conhecimento das publicações em dissertações, teses e artigos que abordam temáticas afins a esta pesquisa, percebe-se que há lacunas significativas que não evidenciam a interculturalidade como eixo estruturante para pensar o currículo e uma pedagogia das/nas/para as escolas brasileiras em regiões de fronteira. Diante deste contexto, embora existam estudos e pesquisas sobre diversidade cultural e educação intercultural, esta tese tem como propósito contribuir para o preenchimento dessas lacunas, buscando evidenciar premissas que permitam propor a interculturalidade como um eixo fundamental, estruturante, para a construção de uma pedagogia que reflita as particularidades das escolas nessas regiões fronteiriças do Brasil.



## CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

O desenho desta pesquisa não é de fácil definição, considerando que a temática “interculturalidade” associada às “escolas em regiões de fronteira” são dois universos discutidos sob diferentes perspectivas. A interculturalidade, especialmente no Brasil, tem sido explorada – e com todo o mérito – para reforçar a urgência de um processo de visibilidade dos povos originários, também denominados de “povos indígenas”, e também é fortemente encontrada nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais.<sup>2</sup> Quanto às regiões de fronteira, muito se fala, especialmente nos meios de comunicação, sob a ótica do policiamento e vigilância ou do comércio clandestino. Portanto, falar de escola e educação neste contexto, faz-se necessário ressaltar a relevância das instituições de ensino superior, dos grupos de pesquisa e professores da educação básica, que pesquisaram e desenvolveram dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos acadêmicos e científicos para divulgar as diferentes e complexas realidades vividas.

Como apreendido no estado do conhecimento, as dissertações e teses defendidas no Brasil apresentam relatos sobre a realidade com profundidade e, em sua maioria, por professoras e professores destas escolas, que estão diretamente ligados com o desafio diário de empregar atitudes interculturais, apesar de sua formação acadêmica, do currículo e das metodologias das escolas, na sua maioria, não apresentarem orientações práticas sobre o acolhimento das diferentes culturas, línguas e formações subjetivas.

Uma das pesquisas mais recentes que reforçam esta percepção é a tese de doutorado de Jorgelina Tallei (TALLEI, 2019), em que destaca que o trabalho docente é solitário, marcado por um imaginário que o situa em uma prática de um multiculturalismo conservador (MCLAREN, 1997) e uma relação ilusória e romântica de co-irmandade entre os países vizinhos, sentindo que não estão preparadas para trabalhar neste contexto por terem sido formadas em modelos curriculares hegemônicos onde a voz do outro é silenciada. Assim, a pesquisadora registra a urgência para que a secretaria de educação e as universidades presentes na região investigada “[...] *desarrollen políticas de formación permanente pensadas para*

---

<sup>2</sup> Línguas adicionais são aquelas aprendidas ou utilizadas para além da língua materna, não importando se é a segunda, terceira ou quarta língua. O termo língua adicional é bastante utilizado em contextos interculturais, não demarcando a posição que uma língua tal ocupa no uso cotidiano, mas sim, que outras línguas circulam e são evocadas sempre que a situação comunicativa assim determinar (BRANDÃO, 2017).

*atender las necesidades que surgen de la realidad que enfrentan las docentes en el aula y expresadas por las participantes de este estudio [...] (TALLEI, 2019, p. 203).*

A fronteira, como descrita no referencial teórico, pode ter diversos significados, como um limite político, demarcação física do território, lugar de passagem, entrelugar, entre outros. Em cada ponto em que há encontro de cidades, comunidades ou pessoas, há uma realidade a ser compreendida, visto que o Brasil tem uma extensa faixa de fronteira com dez países, que por sua vez, também têm suas configurações regionais e locais diversas, que não são iguais na identidade, na cultura e, no caso do nosso campo, nos processos de educação.

Nesse sentido, os esforços da presente pesquisa ainda representam apenas um fragmento de possibilidades de investigação que o campo curricular poderá lançar suas lentes teóricas e práticas para que as escolas, os professores e principalmente os estudantes possam ser de fato considerados em sua integralidade enquanto formação humana e social.

Uma das recomendações de Saviani (*et al.*, 1996) refere-se ao uso da história comparada e da síntese histórica, com o objetivo de captar a totalidade estruturada sem recorrer a um simples quadro contendo informações separadas conforme os limites políticos supracitados, valendo-se de unidades óbvias de organização e análise dos dados. Com base nessa reflexão, buscaremos uma proposta metodológica viável, sem cair nas armadilhas do relativismo ou de uma visão fragmentada do conhecimento produzido.

Coerente com os objetivos desta pesquisa de doutorado, procuramos considerar os princípios teóricos básicos e a organização das formas de investigação a partir das recomendações de Saviani (*et al.*, 1996), por considerarmos que há um “todo caótico” (SAVIANI *et al.*, 1996, p. 11) que pode ser analisado por meio da abstração e atingir o todo concreto, reconstruindo, por meio de categorias como ferramentas conceituais apropriadas, “(...) as relações reais que caracterizam a educação como fenômeno concreto” (*ibidem*).

Saviani (*et al.*, 1996) recomenda que se explicita “o grau em que o objeto investigado expressa a complexidade das relações e determinações próprias da época histórica considerada” (*ibidem*, p. 11), com base em cinco princípios: I) *o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional*; II) *a adoção de uma perspectiva de longa duração*, distinguindo os movimentos orgânicos dos conjunturais, ou seja, a realidade está construída sob uma estrutura e não apenas sob um fato isolado ou atual, pois há um processo enraizado e reproduzido de forma não-crítica, pouco consciente e modificada; III) *o olhar analítico-sintético no trato com as fontes*, “[...] ou seja, o exame minucioso das fontes disponíveis abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo a não deixar escapar as características e os significados do fenômeno investigado”

(ibidem); IV) *articulação do singular e do universal* que, em se tratando de regiões de fronteira, é fundamental para a compreensão dos dados encontrados, pois neste contexto está implicada uma relação entre o local, o regional, o nacional e o internacional, tratando “[...] não apenas de se evitar tomar-se o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de se detectar em que grau o local e o nacional constituem expressões de tendências que se impõe internacionalmente” (ibidem); e V) *atualidade da pesquisa histórica*, “[...] ou seja, a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada” (ibidem), pois o que nos move nesta pesquisa é a necessidade de responder a questões que nos esbarramos na realidade presente e, por isso, buscamos na historicidade as respostas no estudo da gênese das questões para possibilitar a compreensão e intervenção nas relações que possam modificar de forma positiva a atualidade e o futuro.

Coerente com os princípios recomendados por Saviani (*et al.*, 1996), a metodologia desta pesquisa amparou-se na técnica de “triangulação de dados” proposta por Triviños (1987), em que diferentes níveis de análise abrangem um mesmo fenômeno. Para o autor, a triangulação:

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Ancorada na técnica de triangulação, a coleta e análise de dados abordou três níveis distintos, porém intercomplementares: a) *os processos e produtos centrados no sujeito*; b) *os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido*; e c) *os processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito* (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com o autor, os processos e produtos centrados no sujeito podem ser apreendidos a partir de técnicas de coleta de dados primários, tais como entrevistas, observação, questionários, autobiografias e demais técnicas que permitam dar voz ao próprio sujeito.

Para o segundo nível, podem-se captar os elementos produzidos pelo meio, a partir de fontes de dados secundárias, tais como documentos, instrumentos oficiais, estatísticas, imagens e fotografias.

Quanto aos processos e produtos originados da estrutura social, estes foram ser alcançados por meio de todas as técnicas de coleta supracitadas, incluindo a historicidade do território, pois se tratam, basicamente, de dados que buscam características do modo de

produção vigente e como elas se relacionam com o sujeito e com os fenômenos estudados (TRIVIÑOS, 1987).

Observando os cinco princípios orientados por Saviani (*et al.*, 1996), investigamos a fronteira de Ponta Porã/Mato Grosso do Sul/Brasil, cuja cidade-gêmea é Pedro Juan Caballero/Amambay/Paraguai, realizando as etapas de levantamento, análise e ordenação das fontes disponíveis. A justificativa da escolha por este território se deu pela disponibilização de diversos documentos relacionados ao “Currículo Prescrito”, na perspectiva de Sacristán (2017): das recomendações do Mercosul, passando pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC, Referencial Curricular para o Estado de Mato Grosso do Sul, Referencial Curricular de Ponta Porã/MS, bem como representa o segundo maior número de pesquisas realizadas, conforme a Tabela 05 do inventário de dissertações e teses. Ressalta-se que a cidade que consta de maior número de pesquisas realizadas é Foz do Iguaçu/PR; porém, ao analisarmos as duas propostas curriculares, percebe-se que em Ponta Porã/MS há um maior aprofundamento nas questões relacionadas à fronteira e à interculturalidade. Ressaltamos que não foi possível obter acesso à Proposta Pedagógica e Curricular da escola municipal de Ponta Porã/MS pesquisada, conforme descrito no subtítulo 7.2 adiante.

## 2.1 Etapas da Pesquisa

**Quadro 3 - Etapas da Pesquisa**

<b>Etapa 1 – Estado do Conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventário das dissertações e teses disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir de termos indutores relacionados ao objeto de estudo;</li> <li>- Inventário de publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, a partir de termos indutores relacionados ao objeto de estudo.</li> </ul>
<b>Etapa 2 – Referencial Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa bibliográfica para levantamento de referenciais conceituais em livros, artigos e periódicos impressos e online.</li> </ul>
<b>Etapa 3 – Análise documental das políticas públicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação, descrição e análise de documentos oficiais que constituem as políticas públicas para as escolas de região de fronteira, nos níveis: Mercosul e Ministério da Educação, em busca de uma política curricular;</li> <li>- Análise do Referencial Curricular para o Estado de Mato Grosso do Sul, implementado a partir da BNCC, em busca de orientações curriculares e objetos de conhecimento relacionados às fronteiras e à interculturalidade;</li> <li>- Análise do Referencial Curricular de Ponta Porã/MS.</li> </ul>

<b>Etapa 4 – Entrevista em Profundidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista com uma gestora do município de Ponta Porã/MS, que possui a trajetória desde as orientações do Mercosul até a elaboração dos referenciais curriculares municipais.</li> <li>- Entrevista com a gestora escolar de uma escola municipal de Ponta Porã/MS, conjuntamente com um professor da escola.</li> </ul>
<b>Etapa 5 – Análise de conteúdo a partir da triangulação de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo proposto, para identificar pontos de convergência, contradições, ambiguidades e propostas exitosas que possam ser mapeadas como premissas para o currículo intercultural em escolas de região de fronteira;</li> <li>- Triangulação dos dados obtidos: a) nos documentos oficiais do Mercosul e do Ministério da Educação do Brasil; b) nos referenciais curriculares para o Estado de Mato Grosso do Sul, para o município de Ponta Porã/MS; c) na entrevista de aprofundamento com a gestora municipal, a gestora escolar e o professor.</li> </ul>
<b>Etapa 6 – Mapeamento de premissas para o currículo intercultural das escolas de região de fronteira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapeamento de premissas possam contribuir com as orientações para as instituições governamentais, as ações de formação de professores e as escolas em região de fronteira na discussão e elaboração de diretrizes curriculares e pedagógicas que considerem a interculturalidade na perspectiva crítica como ponto central do desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam e dialoguem com a transnacionalidade, o multilinguismo e a historicidade dos sujeitos que residem em região de fronteira.</li> </ul>

## 2.2 Pressuposto da pesquisa e questões norteadoras

O pressuposto da pesquisa é de que seja urgente constituir uma pedagogia intercultural para que as escolas em regiões de fronteira construam seus currículos, projetos e práticas pedagógicas, pois há uma escassez de diretrizes e orientações em nível nacional e regional, além da formação inicial dos docentes não contemplar a interculturalidade em suas teorias e práticas.

Sendo assim, as questões norteadoras são apresentadas em correlação com os objetivos e estratégias metodológicas, organizadas no quadro abaixo:

#### Quadro 4 - Questões norteadoras

Objetivos específicos	Questões norteadoras
Compreender a interculturalidade como eixo estruturante de currículos e das práticas pedagógicas de escolas públicas em regiões de fronteira;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os projetos e a práticas pedagógicas das escolas representam um acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas, nascidas da presença e da interação com o outro?</li> <li>- Como engajar as escolas no compromisso de estabelecer uma política curricular que supere o olhar da interculturalidade apenas como política linguística?</li> <li>- De que forma as relações linguísticas, comerciais, culturais, políticas e familiares na fronteira se fazem presente nos currículos?</li> </ul>
Pesquisar pressupostos de um currículo intercultural em diretrizes e orientações curriculares do Brasil, em nível nacional, estadual, municipal e escolar, bem como em documentos oficiais e diretrizes do Mercosul direcionadas à educação em regiões de fronteira;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há coerência entre os compromissos estabelecidos para cada País nos documentos orientadores sobre as escolas de fronteira e a ação político-prática na interação entre os indivíduos na escola?</li> <li>- Se busca superar a ideia da fronteira nacional como uma barreira, um local onde o país termina?</li> <li>- Existem objetos do conhecimento que são tratados nos anos iniciais do ensino fundamental que buscam superar preconceitos e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, no qual o outro ora é visto como ameaça, ora é negado e invisibilizado?</li> </ul>
Mapear estratégias que contribuam para a implementação de currículos interculturais em escolas de regiões de fronteira.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a interculturalidade atravessa os componentes curriculares?</li> <li>- Que estratégias são adotadas para o acolhimento de estudantes transnacionais ou de outra nacionalidade, que os levem à aprendizagem e ao desenvolvimento?</li> <li>- As estratégias cotidianas são compatíveis com a interculturalidade?</li> <li>- As orientações didáticas são replicáveis a outros contextos fronteiriços?</li> </ul>

### 2.3 Instrumentos e técnicas de construção de dados

A presente pesquisa foi planejada para construir seus dados a partir: a) análise documental; b) análise de conteúdo de dissertações e teses que se identificaram como

docentes dos anos iniciais do ensino fundamental; c) análise da proposta curricular da escola, utilizando roteiros de análise e radiografia curricular<sup>3</sup> como instrumentos de investigação; e d) entrevista em profundidade com uma gestora municipal e uma gestora escolar. Cabe reiterar que a proposta curricular da escola segue as orientações das ações didáticas previstas no documento Referencial Curricular para o Município de Ponta Porã/MS (SEME, 2022)

#### **a) Análise documental**

A análise documental é um procedimento que engloba identificação, verificação e apreciação de documentos que mantêm relação com o objeto investigado (CELLARD, 2012). Sua utilização favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Sua função principal é contextualizar fatos, situações ou momentos e conduzir à adoção de novos panoramas em outros ambientes, devendo extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, compondo um processo sistemático de coleta, tratamento e análise de informações.

Neste sentido, a investigação requer uma observação do contexto de produção dos documentos, de sua autoria, natureza e procedência, considerando que analisar documentos implica fazê-la a partir do ponto de vista de quem os produziu, bem como do local de produção, o que requer cuidado e perícia por parte do pesquisador. Da mesma forma, a natureza (jurídica, técnica, histórica etc.) de um documento deve ser considerada no momento da análise, certificando-se de sua autenticidade e confiabilidade (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

Os documentos selecionados para a análise documental foram: tratados, acordos e protocolos do Setor Educacional do Mercosul (SEM); Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular do Programa Escolas Interculturais de Fronteira; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Referencial Curricular para o Estado do Mato Grosso do Sul; e Referencial Curricular para o Município de Ponta Porã/MS.

---

<sup>3</sup> A radiografia curricular é um instrumento criado pela orientadora desta pesquisa de doutorado, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges, como atividade de avaliação da disciplina “Currículo: Fundamentos e Concepções”, no ano de 2020, em que se analisa uma dada proposta curricular de diferentes níveis e modalidades educativas, em instituições públicas ou privadas, a partir de crivos teóricos e metodológicos.

O uso de documentos em pesquisas é valorizado pela riqueza de informações extraídas e por ampliar o entendimento sobre o objeto em investigação (SÁ-SILVA *et al.*, 2009), pois documentos são vestígios de um determinado tempo histórico e espaço de produção, que servem de testemunho e permitem acrescentar essas duas categorias (tempo e espaço) na compreensão social (MOREIRA, 2009). Assim, mesmo que a análise documental possua proximidade com a pesquisa bibliográfica, vale destacar o componente diferenciador entre tais métodos: a pesquisa bibliográfica recorre a fontes secundárias, buscando contribuições para um determinado tema sob a ótica de diferentes autores, enquanto a pesquisa com documentos utiliza fontes primárias, ou seja, materiais que ainda não passaram por tratamento analítico ou que serão objeto de interpretação própria do pesquisador diretamente da fonte e não de outros olhares (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

A análise documental é, concomitantemente, técnica de coleta e análise de dados e método de pesquisa. Enquanto técnica de coleta e análise de dados, é utilizada de forma complementar a outras formas de coleta e análise de dados, visando a tornar o objeto de estudo mais compreensível. Enquanto método de pesquisa, pressupõe o enfoque que servirá de base para uma investigação, podendo ser utilizada como um caminho metodológico rigoroso para a pesquisa (MOREIRA, 2009).

A pesquisa em educação vale-se de diversas metodologias para investigação de seus objetos de interesse, sendo a análise documental uma tipologia muito usual em seus estudos. Essa metodologia tem possibilitado o aprofundamento teórico em temáticas específicas, por meio da utilização de documentos de diferentes fontes, como diretrizes curriculares, artigos, revistas, registros de gestores e professores, dissertações e teses. Os documentos têm sido analisados buscando aspectos relevantes nos mais variados contextos e que refletem o objetivo do estudo (CELLARD, 2012).

Nesse sentido, a análise documental propõe-se, deste modo, a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar formas de compreender fenômenos, interpretar fatos, sintetizar informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (SÁ-SILVA *et al.*, 2009). Isso justifica a utilização desse tipo de pesquisa para a produção de novos conhecimentos em pesquisas sociais.



## **b) Análise de conteúdo de dissertações e teses de pesquisadores(as) que se identificaram como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**

Como bases de consulta para a construção de dados para a pesquisa, adotamos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de domínio público e irrestrito, por trazer credibilidade de um sítio mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha do BDTD se deu pela remissão direta aos textos completos das dissertações e teses diretamente dos repositórios das universidades, enquanto o Portal de Teses da CAPES registra apenas os resumos das pesquisas.

A construção de dados seguiu os pressupostos de Bardin (2016) e será distribuída em quatro fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados/inferência e (d) interpretação. Foi realizada a leitura completa do material, inicialmente por meio de uma leitura flutuante, que é o primeiro contato com as possíveis respostas ao roteiro de análise, seguida da elaboração de indicadores, entendidos como os assuntos, palavras ou trechos comuns observados nas teses.

Do mesmo modo, serão respeitadas as recomendações de Bardin (2016) sobre exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Após a leitura inicial, exploramos o material, em que trechos das dissertações e teses foram recortados e organizados em uma planilha, a partir de unidades de registro, no processo conhecido como codificação. Na fase do tratamento dos dados e inferências, adotamos a categorização, que agrupa temas a partir dos resultados recorrentes encontrados nas teses, que é um “(...) processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p. 63) A interpretação desses agrupamentos temáticos constituiu-se de um momento da retomada de nosso problema de pesquisa e referencial teórico escolhido.

De acordo com Franco (2018) a categorização é um processo longo, difícil e desafiador, pois essas categorias podem ser criadas *a priori* ou não, indicando a busca de uma resposta específica ou a análise da fala que emerge do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica uma constante ida e volta do material de análise à teoria, respectivamente. Em ambos os casos, a autora sinaliza que há limitações e exigências, mas que, sem dúvida, quando se opta por criar categorias após a coleta do material, há uma exigência maior de repertório teórico do investigador, indicando ainda, como vantagem perante o primeiro caso, a grande

quantidade de dados novos e diversificados que surgem, quando não se limita à busca de respostas para categorias já determinadas previamente.

As principais categorias de análise identificadas foram: I - Percepção da especificidade da educação em região fronteiriça; II - Valorização da identidade cultural do sujeito fronteiriço; III - Relação professor-aluno e aluno-aluno; IV – Relação da escola com a família e a comunidade; V - Concepções sobre a interculturalidade; VI - Orientações curriculares e ações para promover a interculturalidade na escola; VII - Recomendações para um currículo intercultural.

### **c) Análise da proposta curricular**

A proposta curricular foi analisada a partir do documento “Referencial Curricular do Município de Ponta Porã/MS”, que foi construído a partir das recomendações elaboradas de forma colaborativa com representantes de todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, denominado “Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul”. Deste modo, a escola optou por aderir integralmente ao documento municipal, por considerar que nele estão as recomendações de ações didáticas suficientes para orientarem a ação do professor, o que para Sacristán (2017), este documento cumpriria dois níveis do currículo: “Currículo Prescrito” e “Currículo Apresentado aos Professores”. Não tivemos acesso, portanto, ao nível do “Currículo moldado pelos professores”, que inicialmente era proposta da nossa pesquisa.

Cabe ressaltar que ambos os documentos foram analisados por meio do instrumento denominado “radiografia curricular”, em que se buscou compreender a estrutura e as concepções anunciadas textualmente.

Esse instrumento de análise consiste no exame pormenorizado de uma proposta curricular para o desenvolvimento, com base em estudos e teorias curriculares, de reflexões teóricas e metodológicas sobre o currículo. O instrumento objetiva mapear a estrutura interna de um currículo, analisando diferentes segmentos envolvidos na constituição da proposta curricular, como: os sujeitos, as concepções, os aspectos legais, a organização, as cargas horárias, os componentes curriculares e as metodologias (BORGES, 2019, s/p).

Neste sentido. Buscou-se as premissas para o currículo intercultural que é objeto de investigação de nossa pesquisa, investigando profundamente a presença explícita ou implícita da interculturalidade como eixo estruturante do currículo da escola investigada.

#### **d) Entrevista em profundidade**

O levantamento de dados por meio da análise documental é de suma relevância, mas que se enriquece com a participação de profissionais que estão envolvidos diretamente na elaboração dos referenciais curriculares e propostas pedagógicas, considerando que os documentos por si só não expressam o contexto de produção e as discussões das orientações registradas.

Neste sentido, optou-se por incluir duas entrevistas em profundidade, sendo uma gestora municipal com a trajetória profissional na temática, desde as orientações do Mercosul até à docência e gestão escolar, e uma gestora escolar municipal, cuja instituição possui uma prática curricular e pedagógica coerentes com as buscas desta pesquisa. Cabe ressaltar que, no momento da realização da entrevista com a gestora escolar, um professor se disponibilizou a participar do diálogo, trazendo alguns elementos da prática pedagógica.

Este tipo de entrevista pode ser definido como “conversa com finalidade” (MINAYO, 2014, p. 264), em que o pesquisador organiza um roteiro orientador invisível para orientar as questões que são imprescindíveis de serem captadas na narrativa, mas sem cerceamento da fala do entrevistado. Segundo Minayo (2014, p. 265), “a informação não estruturada persegue vários objetivos: a) a descrição do caso individual; b) a compreensão das especificidades mais profundas dos grupos; c) a comparabilidade de diversos casos”. Deste modo, a aproximação qualitativa desta técnica permite apreender questões inacessíveis às simples respostas às perguntas estruturadas.

### **2.4 Tratamento e Análise dos dados**

Conforme anunciado no início deste capítulo, o tratamento e a análise dos dados foram feitos por meio da técnica da triangulação preconizada por Triviños (1987).

No contexto desta pesquisa de doutorado, o primeiro aspecto “*processos e produtos centrados no sujeito*” refere-se às percepções dos sujeitos por meio das formas verbais, registradas nas dissertações e teses desenvolvidas por professores(as) de escolas de educação básica que pesquisaram suas próprias realidades e nas entrevistas realizadas com as gestoras; o segundo aspecto “*elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido*” são

os documentos oficiais, diretrizes e orientações curriculares, leis, pareceres, projetos pedagógicos das escolas; e o terceiro aspecto “*processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito*” refere-se à análise do contexto histórico desta região de fronteira, especialmente quanto à sua formação/definição e os principais fatos sociais que determinaram a dinâmica de reciprocidade entre os países, extraindo os impactos nas escolas e suas propostas curriculares.

Por meio desse método, o pesquisador se posicionou em três pontos de vista durante a análise, a fim de ajustar a adequada “distância e angulação” dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise das visadas. Nesse sentido, temos uma maior possibilidade de melhorar a precisão das conclusões, utilizando metodologias distintas, coletando dados de diferentes formas, analisando tais dados por métodos distintos (FLICK, 2009).

A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo deve ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação (DENZIN & LINCOLN, 2000, s/p, *apud* ROCHA-PINTO e CHERMAN, 2016, p. 638).

Diante do exposto, a triangulação significa olhar para a mesma questão de pesquisa a partir de mais de um método, cujas informações são oriundas de diferentes ângulos que podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa.

De forma sintética, a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, por meio de novos pontos de vista.

**Quadro 5 - Síntese dos métodos, técnicas e instrumentos da pesquisa**

Método	Técnica	Instrumentos
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos documentos do Mercosul que expressem a necessidade ou o desejo de se criar uma identidade regional comum por meio do currículo;</li> <li>- Análise do Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.</li> <li>- Análise das propostas curriculares em nível nacional (BNCC), em nível estadual e em nível municipal.</li> </ul>	Roteiro de análise
Análise de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captação das reflexões e práticas docentes presentes nas dissertações e teses que apresentem elementos da organização curricular intercultural;</li> </ul>	Roteiro de análise

	- Entrevistas em profundidade;	Roteiro invisível
	- Análise da proposta pedagógica e curricular.	Radiografia curricular
Triangulação	Análise e correlação: - das Dissertações e teses desenvolvidas por pesquisadores; - dos Documentos Oficiais do Mercosul, diretrizes e orientações curriculares; - do Contexto histórico-social da região de fronteira pesquisada; - das informações alcançadas por meio das entrevistas.	Tratamento e Intepretação dos dados

### CAPÍTULO 3 – A INCIPIENTE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

O referencial teórico desta pesquisa de doutorado corrobora com a perspectiva histórico-crítica do currículo (SAVIANI, 2013) e busca reforçar a importância de uma história da educação latino-americana, para que as questões norteadoras façam sentido ao pensar o currículo intercultural para as regiões de fronteira.

É possível perceber dois movimentos geopolíticos que cercam a discussão educacional na perspectiva latino-americana, com grande força entre as décadas de 1960 e 1980: a circulação de intelectuais em razão do exílio durante os regimes militares que colocaram em diálogo os modelos e políticas educacionais de cada país, e de outro lado, os esforços de integração econômica entre os países latino-americanos e também ibero-americanos (SAVIANI *et al.*, 1996).

O intercâmbio cultural entre o Brasil e os demais países da América Latina era bastante rarefeito. Nas décadas de 60 e 70, em consequência da diáspora provocada pelos regimes militares, ocorreu a circulação de razoável número de intelectuais por diferentes países da região. Com isso, intensificou-se o desenvolvimento de estudos centrados em aspectos comuns aos diferentes países do subcontinente. Nessas circunstâncias, manifestou-se no Brasil um maior interesse pela problemática latino-americana, o que se evidencia pela quantidade de Centros de Estudos que foram surgindo. (SAVIANI *et al.*, 1996, s/p, APRESENTAÇÃO)

Ainda nos anos 1970, as iniciativas para o intercâmbio de modelos e políticas educacionais eram escassas; entretanto, diversos seminários, projetos e convênios foram sendo desenvolvidos e gerando publicações, como “um número especial sobre educação e marginalidade na América Latina, o qual reuniu trabalhos de autores de diferentes países da região [Cf. Cadernos de Pesquisa, nº 42, agosto/82]” (SAVIANI *et al.*, 1996, s/p, Apresentação).

Este movimento se coloca como uma “descoberta” da história pouco conhecida dos países vizinhos, igualmente marcados pela colonização europeia e separados pelo limite político dos territórios, chamado de fronteira.

Os trabalhos apresentados nesses congressos com as decorrentes contribuições intercambiadas e a intensificação dos contatos entre os pesquisadores de toda a região abrem perspectivas promissoras para o conhecimento histórico da educação na América Latina. Criam-se assim as condições objetivas e subjetivas para o resgate articulado da história da educação nos países ibero-americanos. (SAVIANI *et al.*, 1996, s/p, APRESENTAÇÃO).

Saviani (*et al.*, 1996) afirma que a história da educação geralmente é registrada com base na geografia política, cuja referência espacial é o limite entre os Estados Nacionais. O autor constata que, mesmo na história da educação referenciada na Europa, a divisão política dos territórios é uma constante, a exemplo da História Antiga que se limita, em geral, à Grécia e à Roma; da História Medieval que está pautada nos grandes impérios e no papado; do Renascimento que amplia a menção aos demais países pouco mencionados, na História Moderna que registra a criação dos Estados Nacionais, com organização política e social diferenciada em cada um, inclusive de seus sistemas de ensino.

O período chamado de Idade Moderna ou também de Modernidade traz o recorte necessário para compreender a formação da história da educação nos territórios colonizados por países europeus que, movidos pelos interesses de conquista de riquezas naturais em forma de sequestro de bens e de pessoas, instalaram a exploração como modo de produção de capital e de dominação dos povos originários em cada território.

Conceituamos a modernidade como uma série de práticas orientadas ao controle racional da vida humana, entre as quais figuram a institucionalização das ciências sociais, a organização capitalista da economia, a expansão colonial da Europa e, acima de tudo, a configuração jurídico-territorial dos estados nacionais. Também vimos que a modernidade é um “projeto” porque esse controle racional sobre a vida humana é exercido para dentro e para fora partindo de uma instância central, que é o Estado-nação. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 84)

Como descreve Quijano (2005), a América simbolizou um novo padrão de poder mundial, um solo fértil para implementar os ideais modernos de desenvolvimento e saída do estágio “selvagem”, interpretado na visão do colonizador.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107)

Para esse autor, essas identidades se formaram diretamente ligadas aos papéis e lugares na estrutura do controle do trabalho, sendo reforçada ao longo do tempo, configurando-se uma divisão racial do trabalho e uma forma colonial de exploração do capitalismo. Para evitar o seu total extermínio, os indígenas foram colocados numa posição de servidão e mais africanos foram trazidos para serem escravizados, enquanto os espanhóis e portugueses

recebiam salários, poderiam ser comerciantes, artesãos ou agricultores independentes, como raça dominante e, portanto, superior, tornando-se, assim, produtores das mercadorias. Nessa estrutura, os nobres ocupavam os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. Essa configuração “se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial” (QUIJANO, 2005, p. 109).

Com a América inicia-se, assim, todo um universo de novas relações materiais e intersubjetivas. É pertinente, por tudo isso, admitir que o conceito de modernidade não se refere somente ao que ocorre com a subjetividade, não obstante toda a tremenda importância desse processo, seja pela emergência do ego individual, ou de um novo universo de relações intersubjetivas entre os indivíduos e entre os povos integrados ou que se integram no novo sistema-mundo e seu específico padrão de poder mundial. O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações sociais. Quer dizer, as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos, e, portanto, de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações. E como se trata de processos que se iniciam com a constituição da América, de um novo padrão de poder mundial e da integração dos povos de todo o mundo nesse processo, de todo um complexo sistema-mundo, é também imprescindível admitir que se trata de um período histórico inteiro. Em outras palavras, a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade. (QUIJANO, 2005, p. 114)

Neste movimento, também se fizeram presentes os representantes de instituições responsáveis pelo ensino de costumes, de línguas e de uso de tecnologias para a exploração das riquezas naturais a serem sequestradas pelos novos donos das terras. Falamos do final do século XV e início do século XVI em que era quase impossível separar a Cruz da Coroa em que os reis católicos instauraram uma política de dilatação do império e da fé. Por isso, havia a presença de religiosos em todas as navegações, pois converter os infiéis foi uma justificativa para a dominação de vários povos. Esse papel coube aos religiosos de todas as ordens, especialmente os franciscanos e os jesuítas, que catequizavam o gentio.

Gradualmente, os territórios da América do Sul foram sendo povoados e foram sendo fundadas aldeias e cidades, ampliando também as fronteiras culturais.

Na imensa área ocupada pelas bacias dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, amplos espaços fronteiriços pouco a pouco se estabeleceram, nos quais impactos e os contatos ocorreram não apenas entre as populações de origem ibérica nos limites dos territórios espanhóis e portugueses. Importantes fronteiras culturais se delinearão também entre os mundos dos indígenas e dos europeus. Nessas imensas áreas, os missionários da Companhia de Jesus destacaram-se como fundadores dos povoados, como educadores e pregadores, entre os indígenas Guaranis do Rio da Prata, os Chiquitos da Bolívia e os Moyos do Peru. (KERN, 2014, p. 108)

Na posição de servos das respectivas coroas, os indígenas foram cerceados em aldeamentos sob o controle dos religiosos, cujas missões eram conhecidas também pelo nome



de reduções. Entre os principais objetivos das missões, estava o de configurar uma sociedade com semelhantes qualidades europeias, porém eliminando as suas características consideradas ruins.

Os encontros e desencontros entre indígenas e jesuítas, na visão de Kern (2014), aconteciam na relação em que se manifestavam as tradições culturais e práticas sociais de ambos e os resultados dessas relações foram conformando as realidades complexas existentes. As missões político-cristãs em nossas terras eram representantes legítimos dos interesses das Coroas de Portugal e da Espanha e movimentaram uma fronteira viva, “de contínuos choques armados, na qual havia uma permanente oposição de interesses entre a sociedade espanhola local e a frente de expansão luso-brasileira” (KERN, 2014, p. 109). E se é por meio da educação que se formam identidades e implementam projetos de poder, “(...) eles não só aprenderam uns com os outros, mas igualmente tentaram educar o outro a partir de suas visões de mundo” (ibidem).

É importante considerar que cada parte das colônias americanas possui sua particular história, por isso é necessário estudar com esmero as configurações locais e as consequências formadas a partir da interação entre os povos nativos, os europeus e os demais movimentos migratórios posteriores. Deste modo, como cidadãos latino-americanos deveríamos conhecer as histórias dos países circunvizinhos, para além da brasileira e europeia para compreendermos de que forma nossas identidades foram entrelaçadas ao longo da história, mesmo em períodos de disputas de território e imposição de políticas, fruto da invasão dos colonizadores que trouxeram outra relação entre os povos, que não a paz.

Este momento da história, segundo o autor, é peça-chave para compreendermos que, “completado o processo de criação dos Estados Nacionais, esses mesmos países, agora unificados e organizados politicamente, vão enfrentar, a partir da segunda metade do século XIX, a tarefa de organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 2). Assim, o maior interesse dos historiadores era o de analisar como funcionava cada um desses sistemas de ensino e as publicações sobre a educação latino-americana passam a ser apenas uma coletânea de textos independentes sobre a educação em diferentes países.

Por isso, segundo Saviani (*et al.*, 1996),

(...) é compreensível que na América Latina tenhamos histórias da educação a partir do recorte propiciado pelos diferentes países da região, identificando-se, então, uma história da educação argentina, brasileira, cubana, dominicana, equatoriana, guatemalteca, mexicana, nicaraguense, venezuelana etc. E a história da educação na América Latina seria a reunião dessas histórias numa coletânea; apenas isso. (SAVIANI *et al.*, 1996, p. 2)

A problemática lançada pelo autor remete diretamente ao modo como a história é ensinada, tanto na educação básica como na educação superior: História Geral e História do Brasil, colocando a História da América, ou melhor, da América do Sul e da América Latina, como apêndices ou simplesmente invisíveis.

Sobre essa questão, Silva (2017, p. 199) corrobora com a reflexão:

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Cultura [o nome correto à época era Ministério da Educação e Saúde Pública], houve o estabelecimento padronizado do ensino de História, que deveria contemplar a história geral, a história do Brasil e quando possível, a história da América.

(...)

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, o Conselho Federal de Educação passou a recomendar o ensino de história geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter cronológico e eurocêntrico da História ensinada no Brasil.

Portanto, compreender a formação histórica do Brasil a partir de diversas matizes enfrenta o desconhecimento e o desinteresse para que se incluam no currículo escolar outras fontes de produção de cultura e de conhecimento. As diversas reestruturações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, modificada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, incluíram o artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

Desse modo, apesar dos esforços para se compreender a diversidade a partir das etnias que formam o povo brasileiro, percebe-se que não há uma menção explícita às interações com outros povos latino-americanos, alcançadas de forma fluida ou por meio de conflitos registrados na história. Deste modo, estudam-se diferentes etnias em perspectivas separadas, como se fosse possível determiná-las em seu estereótipo de puro estado de formação, como por exemplo: características e culturas indígenas, características e culturas africanas, miscigenação afro-brasileira, história brasileira, história argentina, história paraguaia etc.

Podemos ousar dizer que o colonialismo consolidado na América Latina está tão enraizado que, mesmo com a independência das nações, a lógica colonial permaneceu nas

estruturas sociais e é reproduzida por meio da educação. Essa lógica de invisibilidade da história “menos gloriosa” é a mesma construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo e que se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O resultado, na visão de Quijano (2005), é a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural e estrutural que implicam a hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento válido, construído, segundo Souza Santos (2010), sob a narrativa de uma falsa universalidade e neutralidade, descorporizando, dessubjetivando e civilizando os sujeitos.

Silva (2005, p. 148) ressalta que “o currículo é uma invenção social como qualquer outra”, ou seja, é instituído por meio de um processo histórico por meio de recorrentes práticas sociais, científicas, pedagógicas, culturais. Assim, a consideração de um conhecimento válido perpassa pelo entendimento de que “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (ibidem). Portanto, a decisão de inclusão ou exclusão de conhecimentos no currículo está baseada na cultura dominante, cuja linguagem torna-se um código natural aos que advém da mesma classe, enquanto a classe dominada não reconhece a sua historicidade nesta cultura e também a tem negligenciada, como se os conhecimentos produzidos não fossem válidos e dignos de serem ensinados oficialmente na escola.

Neste sentido, ainda nos percebemos submetidos à hegemonia eurocêntrica, ao permanecer o estudo da história europeia como gênese e a história do Brasil como conhecimento local. A isso se dá o nome de “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber” (QUIJANO, 2005). Ainda hoje, mesmo com a legislação determinando o estudo das histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas, tendemos a enxergar a história europeia como fonte de cultura e saber.

Esse debate reflete diretamente no tema desta pesquisa, uma vez que a linha traçada no currículo brasileiro está entre a história mundial (europeia) e a brasileira, não abrindo espaço, na maioria das vezes, para a história da América, seja de todo o continente ou em suas versões América do Sul ou América Latina. Em se tratando das escolas em regiões de fronteira, reproduzimos o modelo de disputa para uma demarcação de características de um país e de outro, mostrando folcloricamente um estado puro de cultura enraizada no imaginário, sem aprofundamento na própria dinâmica social que se altera permanentemente, ficando a pergunta no ar “há um nós?” ou continuamos enxergando “eu” e o “outro”?

Como podemos perceber não há como pensar na fronteira apenas como uma linha ou faixa demarcatória que indica onde um país com sua língua, cultura e tradições termina e outro começa. Fronteira é muito mais que isso é o entrelaçar de línguas e culturas, mesclando o que está posto, transformando em mestiço algo que

“aparentemente” era puro ao mesmo tempo em que preserva os traços de cada língua e de cada cultura. (TORCHI E SILVA, 2014, p. 36)

Ademais, sem a consciência intercultural de relações permanentes com outras culturas que se incorporam na subjetividade da sociedade, reproduzimos um modelo de escola de massa, comum a todos, iguais em suas abordagens, com foco no conteúdo a ser transmitido de forma descontextualizada e sem intencionalidade pedagógica. E, de acordo com a constatação de Saviani (*et al.*, 1996):

A característica precípua dessa educação [latino-americana] é uma escola de massa à qual cumpre enfrentar o desafio de incorporar os amplos contingentes populares dos nossos países visando à sua socialização no âmbito da cultura elaborada e articulando as demais modalidades de educação entre as quais avultam os meios de comunicação de massa e as expressões próprias e autênticas da chamada cultura popular. (BOSI, 1993, *apud SAVIANI et al.*, 1996, p. 7)

Apropriando-nos dos conceitos do autor, os associamos ao que é registrado em relação aos estudantes nas escolas de fronteira, especialmente se tratando aos estrangeiros e transnacionais que acessam as escolas brasileiras:

Com efeito, pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas é preciso não esquecer que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 1994, *apud SAVIANI et al.*, 1996, p. 7)

Sendo assim, a título de exemplo, um estudante paraguaio, que tem como língua materna e social apenas o Guarani, pode não acessar o conhecimento escolar por não compreender a língua portuguesa em sua forma coloquial ou formal de fala e escrita, além da língua híbrida chamada de “portunhol”, estando, pois, excluídos da aprendizagem. Em contraponto, os estudantes brasileiros, familiarizados com a cultura popular paraguaia, mesmo que de forma imaginária e estereotipada, interage com a cultura popular comum aos fronteiriços e têm acesso privilegiado aos conhecimentos escolares porque compreendem a língua portuguesa formal e coloquial.

## CAPÍTULO 4 – DADOS EDUCACIONAIS DAS REGIÕES DE FRONTEIRA NO BRASIL

O mapa do Brasil revela sua extensão de equivalência continental: são 8.515.759,09 km<sup>2</sup> e 5.570 municípios (IBGE, 2017). Cada parte com suas culturas, costumes, modo de produção, vivência e convivência, além de aspectos políticos de organizar e relacionar seu povo e com seu povo. Mergulhar nessa imensidão nacional muitas vezes nos impede de enxergar as fronteiras, as línguas, as relações culturais e sociais.

Mapa 1 - Mapa político do Brasil



Fonte: Portal do IBGE. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa6>. Acesso em 01 jul. 2020.

Os dados construídos e apresentados a partir daqui corroboram com a pertinência desta pesquisa de doutorado. O governo brasileiro considera a faixa de fronteira como “a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional”, conforme disposto na Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979 (BRASIL, 1979).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019),

Trata-se de um arranjo espacial que representa os Municípios compreendidos na Faixa de Fronteira do Brasil, com área total de 1.415.012,679 km<sup>2</sup> e equivalente a 16,6 % da área do país. Resultou de um conjunto de operações geoespaciais envolvendo os contornos dos municípios que tocam a linha de fronteira internacional, além da sinalização de suas respectivas sedes. (IBGE, 2019, s/p)

**Mapa 2 - Mapa de representação da faixa de fronteira brasileira**



Fonte: Portal do IBGE. Disponível em: [https://geofp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/estrutura\\_territorial/municipios\\_da\\_faixa\\_de\\_frenteira/2022/Municipios\\_da\\_Faixa\\_de\\_Frenteira\\_2022.pdf](https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/municipios_da_faixa_de_frenteira/2022/Municipios_da_Faixa_de_Frenteira_2022.pdf). Acesso em 01 mai. 2023.

Nessa faixa existem 588 municípios em 11 Unidades da Federação, fazendo fronteira com 10 países, onde há 12.926 escolas de educação básica, 2.779.392 estudantes matriculados e 153.254 docentes, conforme o Censo Escolar do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2022 (INEP, 2023). Não foram encontradas escolas de educação básica em dois municípios: Lagoa dos Patos (RS) e Lagoa Mirim (RS), por não serem habitadas, apesar de possuírem código no IBGE. Destes municípios, 501 sedes se encontram dentro da Faixa de Fronteira e 85 sedes se encontram fora da referida faixa (IBGE, 2019).

Quanto às cidades-gêmeas, no ano de 2014 o Ministério da Integração Regional estabeleceu o conceito e atualizou a lista de municípios brasileiros que se localizam na faixa de fronteira, integrados a outro município do país vizinho economicamente, socialmente e culturalmente. A justificativa apresentada pelo órgão é que há uma crescente demanda de políticas públicas específicas para este contexto.

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes (BRASIL, 2014, p. 45).

Desde modo, cabe registrar as 33 cidades-gêmeas, indicando os municípios brasileiros integrados a outros dos países que fazem fronteira com o Brasil:

**Tabela 13 – Municípios fronteiriços brasileiros e respectivas cidades-gêmeas**

<b>Região</b>	<b>Nº</b>	<b>Município Brasileiro</b>	<b>Cidade-Gêmea</b>
Norte	1	Assis Brasil (AC)	Iñapari (Peru) e Bolpebra (Bolívia)
	2	Brasiléia (AC)	Cobija (Bolívia)
	3	Epitaciolândia (AC)	Cobija (Bolívia)
	4	Santa Rosa do Purus (AC)	Ucayali (Peru)
	5	Bonfim (RR)	Lethem (Guiana)
	6	Pacaraima (RR)	Santa Elena (Venezuela)
	7	Oiapoque (AP)	Saint-Georges de l'Oyapock (Guiana Francesa)
	8	Guajará-Mirim (RO)	Guayaramerin (Bolívia)
	9	Tabatinga (AM)	Letícia (Colômbia)
Centro-Oeste	10	Mundo Novo (MS)	Salto del Guairá (Paraguai)
	11	Bela Vista (MS)	Bella Vista (Paraguai)
	12	Corumbá (MS)	Puerto Quijarro (Bolívia)
	13	Paranhos (MS)	Ypejhú (Paraguai)
	14	Ponta Porã (MS)	Pedro Juan Caballero (Paraguai)

	15	Coronel Sapucaia (MS)	Capitán Bado (Paraguai)
	16	Porto Murtinho (MS)	Capitán Carmelo Peralta (Paraguai)
	17	Cáceres (MT)	San Matías (Bolívia)
Sul	18	Aceguá (RS)	Acegua (Uruguai)
	19	Barra do Quaraí (RS)	Monte Caseros (Argentina) e Bella Unión (Uruguai)
	20	Chuí (RS)	Chuy (Uruguai)
	21	Itaqui (RS)	Alvear (Argentina)
	22	Jaguarão (RS)	Rio Branco (Uruguai)
	23	Porto Xavier (RS)	San Javier (Argentina)
	24	Porto Mauá (RS)	Alba Posse (Argentina)
	25	Quaraí (RS)	Artigas (Uruguai)
	26	Santana do Livramento (RS)	Rivera (Uruguai)
	27	São Borja (RS)	Santo Tomé (Argentina)
	28	Uruguaiana (RS)	Paso de Los Libres (Argentina)
	29	Dionísio Cerqueira (SC)	Bernardo de Irigoyen (Argentina)
	30	Barracão (PR)	Bernardo de Irigoyen (Argentina)
	31	Santo Antônio do Sudoeste (PR)	Santo Antonio (Argentina)
	32	Foz do Iguaçu (PR)	Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina)
	33	Guairá (PR)	Salto del Guairá (Paraguai)

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir da Portaria nº 125, de 21 de março de 2014 do Ministério da Integração Regional.

Cruzamos os dados informados pelas escolas ao Educacenso 2022, coordenado pelo INEP, disponível no momento de elaboração dos dados a seguir.

**Tabela 14 - Total de municípios, escolas, docentes e matrículas, por UF em região de fronteira.**

UF	Municípios	Escolas	Docentes	Matrículas
<b>Acre</b>	22	1.523	10.606	254.695
<b>Amapá</b>	8	220	2.257	37.012
<b>Amazonas</b>	19	1.401	9.961	168.196
<b>Mato Grosso</b>	28	424	5.974	127.932
<b>Mato Grosso do Sul</b>	45	855	15.803	304.713
<b>Pará</b>	5	405	2.827	67.409
<b>Paraná</b>	139	2.465	36.198	572.362
<b>Rio Grande do Sul</b>	196	3.049	37.845	619.416
<b>Rondônia</b>	28	755	10.074	246.386
<b>Roraima</b>	15	870	8.367	176.301
<b>Santa Catarina</b>	83	959	13.342	204.970
<b>Total</b>	<b>588</b>	<b>12.926</b>	<b>153.254</b>	<b>2.779.392</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com dados extraídos do Censo Escolar INEP/2022, em 2023.



A tabela abaixo representa o percentual em relação ao Brasil, demonstrando de que estamos colocando em evidência a urgência de políticas públicas educacionais efetivas para as escolas e estudantes da faixa de fronteira:

**Tabela 15 - Percentual da educação básica na faixa de fronteira, em relação ao total do Brasil.**

<b>Dado coletado</b>	<b>Total Brasil</b>	<b>Faixa de Fronteira</b>	<b>% em relação ao Brasil</b>
<b>Escolas de Educação Básica</b>	178.346	12.926	7,2
<b>Docentes de Educação Básica</b>	2.315.616	153.254	6,6
<b>Matrículas na Educação Básica</b>	47.382.074	2.779.392	5,9
<b>Municípios</b>	5571	588	10,6

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados extraídos do Censo Escolar INEP/2022, em 2023.

Em Ponta Porã/MS, contexto de realização desta pesquisa, os dados educacionais apresentados no Censo Escolar INEP/2022 são: 48 escolas de Educação Básica, 26.770 estudantes matriculados e 1.218 docentes.

Cabe ressaltar que há uma diversidade de realidades fronteiriças, tornando-as singulares em suas dinâmicas sociais, políticas, culturais, linguísticas e educacionais. Portanto, as escolas também se tornam singulares, heterogêneas, plurais e em constante movimento, sendo necessário considerar que as realidades são diferentes e diversas, assim como os sujeitos que nelas estão presentes.

Reitera-se que a escolha do município para a realização desta pesquisa considerou a elaboração de referenciais curriculares em níveis estadual e municipal, oferecendo-nos um maior aporte documental para investigarmos a presença de elementos de interculturalidade de modo a se constituir *eixo estruturante* do currículo.

## **CAPÍTULO 5 – A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL (SUPRANACIONAL) POR MEIO DA EDUCAÇÃO**

Para situar as políticas para a região de fronteira atualmente, é imprescindível descrever os movimentos históricos de criação de blocos econômicos na América do Sul, compreendendo como a temática educação emerge como fator prioritário para o desenvolvimento dos interesses econômicos, especialmente quando associada à cultura.

Hall (1997, *apud* MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 9) reforça o entendimento de que as práticas políticas e econômicas são distintas das práticas culturais, mas que o significado dado às primeiras depende de como os indivíduos as compreendem e as definem.

A vida social na fronteira é singular, permeada por relações linguísticas, comerciais, culturais, políticas, dentre outros aspectos. Nessas relações interfronteiriças se busca superar a ideia da fronteira nacional como uma barreira, local onde o país termina. O conceito significa entendê-la como acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas, nascidas da presença e da interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, qual seja, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, no qual o outro era visto como ameaça ou apenas era invisível.

Assim, falar sobre a identidade deste território requer ampliar o conceito. Um deles diz o seguinte:

(...) a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (STURZA, 2006, p. 26)

Ou seja, a fronteira é muito mais do que um limite, é um espaço para contato, é na fronteira que se aproximam as línguas, os costumes, portanto, é um lugar de representações. Assim, a identidade pode ser determinada pelo significado atribuído a algo que vai depender das representatividades que um tem sobre o outro e o contexto em que está inserida.

Para a compreensão dessa identidade cultural, Braz (2010, p. 13) corrobora com a ideia de que “a cultura não é um produto, é antes, um processo de práticas de significação, dinâmico, histórico e, portanto, transitório”. Nesse sentido, a língua, bem como os aspectos culturais e representação, é plural e é reconstruída o tempo todo:

(...) assim como as práticas de significação são dinâmicas, (re)construem a todo momento as representações, a língua, sendo a materialização destas representações, também goza de dinamismo, é tão transitória quanto as próprias representações (BRAZ, 2010, p. 15).

Nesse sentido, o espaço de fronteira proporciona a comunicação entre países vizinhos, entre um povo e outro e é de onde se mesclam as identidades linguísticas, como é o caso da língua étnica ou de contato denominada “portunhol”, resultante do contato linguístico entre a língua portuguesa e a língua espanhola (STURZA, 2019). Porém, há que se registrar que essa mescla pode ser diferente de uma fronteira para a outra, como se dá nas fronteiras com o Paraguai, que a mescla também inclui a língua guarani e outras línguas indígenas.

Por este motivo, pesquisar a dimensão política do currículo requerer traçar uma matriz de construção do conhecimento, ancorado no processo de constituição de um determinado contexto estudado. Porém:

Embora seja possível observar tendências à homogeneização que contribuem para diluir características particulares e locais, as consequências desse processo são contraditórias e incluem, ao mesmo tempo, o reforço de diferenças culturais e a criação de alternativas híbridas. A cultura transformou-se, assim, em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas da contemporaneidade. (MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 8)

A citação acima traz uma das percepções sobre a região de fronteira, pois os processos sociais e principalmente os escolares, podem revelar, ao mesmo tempo, uma referência identitária de um determinado país ou, também, uma identidade híbrida, miscigenada. Para Silva e Torchi (2016), a fronteira é um espaço mestiço pela sua própria formação e dinâmica:

A fronteira é um espaço mestiço, caracterizada pelo cruzamento de línguas e culturas, que acaba por favorecer o aparecimento da contradição, do paradoxo, do desequilíbrio, do caos, gerando certo estranhamento no que diz respeito aos valores, modelos e referências que estão presentes naquele local. (SILVA E TORCHI, 2016, p. 164)

O caos, na visão das autoras supracitadas, não é algo temporário e há “uma tensão harmoniosa entre elementos únicos, singulares, presentes na fronteira que apontam para conflitos aparentemente insolúveis e é o que parece ser a característica peculiar de um lugar mestiço” (ibidem). Portanto, não é apenas uma fusão e, sim, uma relação dialógica permanente.

Uma fronteira representa muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos. Vai além do limite geográfico. É um campo de diversidades. É o encontro com o “diferente” físico e social. É nesse espaço que as relações se formam e se deformam. Completam-se e dão forma à diversidade, à cultura. Por meio de amizades e companheirismo formam-se famílias, amigos e irmãos. (SILVA, 2011, p. 63, *apud* TORCHI e SILVA, p. 36)

Para ilustrar a questão da miscigenação, Pinar (2016, p. 160) faz referência a vários estudos curriculares sobre a questão do multiculturalismo ligado aos debates sobre identidade nacional, como é o caso do Canadá e dos Estados Unidos da América, em que a perspectiva política da questão coloca, de um lado, o conceito canadense de “mosaico” - em que as identidades culturais são preservadas – e, do outro, o conceito norte-americano de “miscigenação”, em que as culturas de diferentes origens podem desaparecer se considerarmos que as pessoas têm a necessidade (quase vital) de se fazer pertencente a um modo de ser americano homogeneizado.

O paradoxo entre mosaico e miscigenação (PINAR, 2016) traz à tona a referência de Hall (1997, *apud* MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 8) à flexibilização das fronteiras entre o social e o psíquico, pois a identidade deixa de ser algo herdado e incorporado para ser considerada como um processo de permanente construção, a não depender apenas de seu molde e reprodução. Ainda nessa perspectiva, é imprescindível não reduzir toda e qualquer prática à compreensão da cultura, mas sim, perceber que o modo como os indivíduos dão significado às práticas sociais, políticas e econômicas estão intimamente ligadas às práticas culturais.

Essa reflexão sobre identidade, línguas e linguagens, é importante para que se perceba a complexidade do território fronteiriço para não se pretender homogeneizar a identidade intercultural e, sim, para considerar a grande variação cultural existente no continente que abriga o bloco. Ou seja, a identidade não pode ser fixa e completa, se a todo momento estamos reconstruindo-nos como pessoa e como cidadãos. Como diz Hall (2005, p. 13),

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Sander (2008) ressalta que a busca incessante de uma identidade latino-americana é permanente, visto que o fenômeno da globalização provoca uma constante (re)construção cultural, oscilando entre a interdependência internacional e a afirmação nacional. O resultado deste paradoxo pode ser percebido em elementos como a exploração internacional do trabalho, o intercâmbio internacional desigual e que demandam novas formas de dependência em todos os campos da atividade humana, como a educação. Na visão deste autor, a criação de blocos econômicos supranacionais tem demonstrado fortes tentativas de se equalizar as desigualdades entre os países-membros, buscando alternativas para minimizar os efeitos do mundo capitalista e globalizado, “(...) em termos de agudização da pobreza, da exclusão, da iniquidade e do

desemprego, que se manifestam de maneira persistente em todo o mundo, incluindo a América Latina” (SANDER, 2008, p. 158).

São exemplos de blocos econômicos latino-americanos: o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) – criado em 1991; a Associação de Livre Comércio das Américas (ALCA) – projetada em 1994 nos Estados Unidos da América, mas não implementada; a Alternativa Bolivariana para as Américas (ALBA), criada em 2006 como alternativa à ALCA; dentre outros.

Neste sentido, observam-se marcas de continuidade da expansão de mercado iniciado com as navegações e a consequente colonização de territórios, em busca, ainda hoje, de integração das nações com fins essencialmente econômicos e comerciais. A título de ilustração, uma das implicações da criação do Mercosul é “o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração” (BRASIL, 1991, s/p). Neste sentido, a educação foi um importante mecanismo de manobra para a integração regional entre os Estados Partes.

No âmbito do Mercosul o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991 (MERCOSUL, 1991c, s/p), menciona o "interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul - espanhol e português - através dos sistemas educativos". Após anos de trabalhos no Setor Educacional do Mercosul, em 2005 foi firmado o compromisso de que os países do bloco ofertariam as línguas oficiais em seus currículos, por meio do “Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes do Mercosul, firmado em 20 de junho de 2005, publicado por meio da Decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 09/05, cuja aprovação no Brasil se deu apenas em 20/12/2010, por meio do Decreto Legislativo nº 803. Já no Paraguai, a aprovação se deu por meio da Lei nº 3297, de 27 de agosto de 2007, e no Uruguai pela Lei Nº 18.506, de 26 de junho de 2009. O Brasil ratificou o Acordo em 03 de maio de 2018, cujo documento não está disponível na íntegra para consulta no site do Mercosul.

Neste sentido, é imprescindível apresentar uma reflexão sobre a abordagem da temática educação no Mercado Comum do Sul – Mercosul, analisando criticamente sobre a perspectiva de situar a educação como fator de desenvolvimento econômico, político e social e destacando o discurso de que as escolas das regiões de fronteira seriam espaços importantes de integração regional e de fortalecimento de uma identidade comum. No entanto, o discurso de uma identidade comum se contrapõe ao conceito de interculturalidade, que coloca em diálogo as diversas culturas, sem a intenção de unificá-las ou sobrepô-las.

## **5.1 A busca por uma integração regional de políticas educacionais, por meio de tratados, acordos e protocolos.**

O Mercado Comum do Sul – Mercosul foi constituído em 26 de março de 1991 por um tratado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, denominado “Tratado de Assunção”, com o objetivo de integrar os mercados nacionais, por meio da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os países supracitados (BRASIL, 1991), implicando:

- A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não-tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente;
  - O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;
  - A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes; e
  - O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração.
- (BRASIL, 1991, s/p)

O Tratado de Assunção estabeleceu um período de transição entre o início de sua vigência em 26 de março de 1991 até o estabelecimento do Mercado Comum no dia 31 de dezembro de 1994, desenvolvendo as seguintes ações:

- a) Um Programa de Liberação Comercial, que consistirá em reduções tarifárias progressivas, lineares e automáticas, acompanhadas da eliminação de restrições não tarifárias ou medidas de efeito equivalente, assim como de outras restrições ao comércio entre os Estados Partes, para chegar a 31 de dezembro de 1994 com tarifa zero, sem barreiras não tarifárias sobre a totalidade do universo tarifário;
  - b) A coordenação de políticas macroeconômicas que se realizará gradualmente e de forma convergente com os programas de desgravação tarifária e eliminação de restrições não tarifárias, indicados na letra anterior;
  - c) Uma tarifa externa comum, que incentive a competitividade externa dos Estados Partes;
  - d) A adoção de acordos setoriais, com o fim de otimizar a utilização e mobilidade dos fatores de produção e alcançar escalas operativas eficientes.
- (BRASIL, 1991, s/p)

O Brasil ratificou o Tratado por meio do Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991 (Presidência da República), após ser aprovado pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 197, de 1991 (BRASIL, 1991). No entanto, as tentativas de se integrar os países da América Latina ganharam força nas décadas de 60 e 80, com a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio - ALALC e da Associação Latino-Americana de Integração - ALADI.

No preâmbulo do Tratado de criação do Mercosul um dos itens se refere claramente a este histórico: “Conscientes de que o presente Tratado deve ser considerado como um novo

avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da integração da América Latina, conforme o objetivo do Tratado de Montevideu de 1980” (BRASIL, 1991, s/p).

É importante destacar que o Tratado de Assunção foi aditado por três Protocolos, devidamente ratificados e implementados no Brasil, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 16 - Tratado de Assunção e Protocolos adicionais**

<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>	<b>Data de Assinatura</b>	<b>Implementação no Brasil</b>
Tratado de Assunção	Criação do Mercosul	26/03/1991	- Decreto Legislativo nº 197, de 25/09/1991; - Decreto nº 350, de 21/11/1991.
Protocolo de Brasília	Regula o Sistema de Solução de Controvérsias	17/12/1991	- Carta de Ratificação, de 28/12/1992; - Decreto Legislativo nº 88, de 01/12/1992; - Decreto nº 922, de 10/09/1993.
Protocolo de Ouro Preto	Estrutura institucionalmente o Mercosul	17/12/1994	- Decreto Legislativo nº 188, de 15/12/1995; - Carta de Ratificação, de 16/02/1996; - Decreto nº 1.901, de 09/05/1996.
Protocolo de Olivos	Aperfeiçoamento do mecanismo de Solução de Controvérsias	18/02/2002	- Decreto Legislativo nº 712, de 15/10/2003; - Carta de Ratificação, 02/12/2003; - Decreto nº 4.982, de 09/02/2004.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)<sup>4</sup>

Cada Protocolo tinha por objetivo regular o bom funcionamento do bloco que estava sendo formado. É importante resgatar do seu histórico que a criação do Mercosul pressupunha a não hegemonia ou de privilégio de um país sobre o outro, mas de resoluções de comum acordo que beneficiassem a todos.

O Protocolo de Brasília (MERCOSUL, 1991b) dispõe de um instrumento especialmente dedicado ao sistema de solução de controvérsias, em substituição ao previsto inicialmente no Tratado de Assunção. No documento, encontra-se a possibilidade de utilizar meios jurídicos para a solução de eventuais conflitos comerciais, prevendo inclusive recurso a qualquer arbitragem, assegurando a estabilidade no comércio regional, além de definir prazos, de possibilitar a requisição de assessoramento de especialistas, nomeação de árbitros, estabelecer o conteúdo dos laudos arbitrais, notificações, custeio das despesas, dentre outras disposições que compõem a matéria.

Já o Protocolo de Ouro Preto (MERCOSUL, 1994), estabeleceu a estrutura institucional do Mercosul, dando personalidade jurídica de direito internacional e possibilitando a relação como bloco com outros países, outros blocos econômicos e com organismos internacionais das diversas temáticas possíveis.

<sup>4</sup> Dados coletados no portal [http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx), acessados em 07 de julho de 2019.

Por fim, o Protocolo de Olivos (MERCOSUL, 2002), assinado na cidade de Olivos, província de Buenos Aires, Argentina, aperfeiçoou o sistema de solução de controvérsias, reconhecendo a evolução do processo de integração ao longo das negociações, considerando a necessidade de uma correta interpretação, aplicação e cumprimento das normativas do bloco, bem como de consolidar a segurança jurídica do Mercosul.

A adesão dos países ao Tratado de Assunção representou um compromisso dos “Estados-Partes” em harmonizar suas legislações (MERCOSUL, 1991a), como forma de fortalecer o processo de integração, ou seja, cada País deverá adequar sua legislação aos acordos firmados neste âmbito por meio de ratificações e mudança gradativa em suas políticas. Sendo assim, a adesão a este Tratado implica a adoção de todos os Protocolos adicionais mencionados acima.

Em 2012, o Conselho do Mercado Comum (CMC) aprovou a entrada da Venezuela, por meio da Decisão CMC 27/12, concedendo-a a condição de Estado Parte e o direito de participar como membro pleno no Mercosul (MERCOSUL, 2012a). Porém, constatou-se uma ruptura da ordem democrática no País e foi declarada a suspensão em agosto de 2017, sob a justificativa de que “[...] toda ruptura da ordem democrática constitui obstáculo inaceitável para a continuidade do processo de integração” (MERCOSUL, 2017, s/p).

De acordo com as informações disponíveis no portal do Mercosul (2020), além dos Estados Partes Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, há também os “Estados Associados”: Bolívia, incluída em 1996 e, em 2015 requereu a incorporação como Estado Parte, em processo até o presente momento, 2020; Peru, em 2003; Chile, em 1996; Equador, em 2004, Colômbia, em 2004; Guiana e Suriname, em 2015. Estes países têm um grau menor de decisão e de integração. Em terceira posição estão os “Membros Observadores”, que são os países que apenas acompanham as reuniões, sem poder de voto ou de participação nas negociações: Nova Zelândia, aprovada em 2006 e México, em 2010. Cabe registrar que as línguas oficiais do Mercosul são o espanhol, o português e o guarani - esta última incluída na “37ª Reunião da Cúpula de Presidentes”, em Assunção, Paraguai, no ano de 2009.

É importante ressaltar que a configuração do bloco econômico chamado Mercosul foi dada ao longo de uma série de protocolos e acordos firmados antes de 1991 e, posteriormente, à data de promulgação também houve modificações significativas. De acordo com a página eletrônica do Mercosul, os documentos são fontes jurídicas e estão depositados na sede do Conselho do Mercado Comum, em Assunção, na República do Paraguai.

Inicialmente, o bloco foi criado para definir estratégias comuns relativas à economia e ao comércio, porém a educação surge nas discussões como uma estratégia de



integração e desenvolvimento regional, estabelecendo-se compromissos por meio de protocolos, acordos e tratados para a compatibilização e a harmonização dos sistemas educacionais dos países membros, a partir das decisões tomadas conjuntamente, demandando um grande esforço para a implementação de tais modelos comuns, considerando o processo de ratificação e de regulamentação em cada nação.

Com o levantamento feito na página eletrônica da Secretaria Administrativa do Mercosul no Paraguai<sup>5</sup>, identificamos que desde a criação do bloco em 1991, até o mês de fevereiro de 2020 foram protocolados 162 (cento e sessenta e dois) documentos assinados multilateralmente e com as mais diversas temáticas, dentre elas, a educação, com 21 (vinte e um) documentos, sendo 12 (doze) relativos ao ensino superior e 9 (nove) à educação básica.

**Tabela 17 - Protocolos e Acordos do Mercosul sobre a temática “educação”. (continua)**

Nº	Ano	Título	Signatários	Data do Tratado
1	1994	Protocolo de integração educacional e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e não-técnico	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela	05/08/1994
2	1995	Protocolo de integração educacional sobre o reconhecimento dos graus universitários para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	05/08/1995
3	1995	Protocolo de integração educativa e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento de estudos de nível médio técnico	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	05/08/1995
4	1996	Protocolo de integração educativa para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os países membros do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	16/12/1996
5	1996	Protocolo de integração educacional para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	16/12/1996
6	1997	Protocolo de admissão de títulos e graus acadêmicos para o exercício de atividades acadêmicas nos países do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	19/06/1997
7	1997	Anexo ao protocolo de admissão de títulos e graus universitários para os exercícios de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	15/12/1997
8	1998	Anexo ao protocolo de admissão de títulos e graus universitários para os exercícios de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	23/07/1998
9	1999	Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.	14/06/1999
10	1999	Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, da República da Bolívia e da República do Chile	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia	14/06/1999

<sup>5</sup> Endereço da página na internet [www.mercosur.int](http://www.mercosur.int).

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Signatários</b>	<b>Data do Tratado</b>
11	2002	Protocolo de integração educacional para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os Estados Partes do Mercosul e a República da Bolívia	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia	05/12/2002
12	2002	Protocolo de integração educacional e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não-técnico entre os Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Peru, Venezuela	05/12/2002
13	2002	Protocolo de integração educacional e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não-técnico entre os Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Peru, Venezuela	05/12/2002
14	2002	Protocolo de integração educacional para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos Estados Partes do Mercosul e da República da Bolívia	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia	05/12/2002
15	2003	Acordo-marco de cooperação entre a Convenção Andrés Bello (CAB) e os Estados Partes do Mercado Comum do Sul (Mercosul)	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Secretaria Executiva da Convenção Andrés Bello (CAB)	15/10/2003
16	2005	Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras dos Estados Partes do Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai	20/06/2005
17	2007	Acordo complementar de cooperação entre os Estados Partes do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e o Convênio Andrés Bello (CAB) sobre o reconhecimento de estudos, títulos e certificados de educação primária/básica e média/secundária não-técnica	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Secretaria Executiva da Convenção Andrés Bello (CAB)	28/06/2007
18	2008	Acordo relativo à criação e implementação de um sistema de validação da carreira universitária para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica das respectivas titulações no Mercosul e Estados Associados	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Venezuela	30/06/2008
19	2008	Protocolo de intenções entre o Mercosul e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Secretaria Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)	30/06/2008
20	2010	Protocolo de integração educacional e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário/fundamental básico e médio/secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Venezuela	02/08/2010
21	2018	Acordo de reconhecimento de títulos de grau de ensino superior no Mercosul	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai	17/12/2018

Fonte: Adaptado da consulta feita à página eletrônica da Secretaria Administrativa do Mercosul no Paraguai (MERCOSUL, 2019).

Os assuntos capturados no teor dos documentos versam sobre: reconhecimento de títulos, para fins acadêmicos e para a docência (10 ocorrências); equivalência de estudos na educação básica, incluindo nível médio técnico (7 ocorrências); intercâmbio de docentes de instituições universitárias para cursarem mestrado e doutorado nos países do bloco (2

ocorrências); e convênios para desenvolvimento da educação básica (2 ocorrências), sendo um referente à adesão ao Convênio Andrés Bello, em execução em diversos países desde 1970 e o outro referente ao acordo de cooperação técnica com a Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI.

É imprescindível situar o contexto das negociações para abertura de mercado por meio da integração entre os países. Como citado acima, as tentativas de integração latino-americana não são recentes e têm força a partir dos anos 1960. Um dos textos de subsídio à VI Conferência Ibero-Americana de Educação, realizada em Santiago e Valparaíso, no Chile, nos dias 10 e 11 de novembro de 1996, tratou deste contexto e do cenário otimista em que a integração ibero-americana se encontrava. Urzúa & Puelles (1997) relataram que a crença dos cidadãos e dos dirigentes é de que vivíamos a implementação de governos legítimos e democráticos, superando a história de autoritarismo das últimas décadas, mas que a democracia ainda não estava totalmente consolidada.

O momento também, segundo os referidos autores, era de mundialização de mercado e de internacionalização das decisões. Do mesmo modo, apontaram que se revelou uma

(...) delegação de parte do poder público dos estados nacionais a órgãos supranacionais ou a poderes locais, a proliferação de acordos ou tratados comerciais de âmbito bilateral, sub-regional ou regional, a criação de uma rede de comunicações que cobre já grande parte do mundo, estão mudando radicalmente a sociedade e a política de praticamente todos os países e têm contribuído para o surgimento de uma nova cultura que também cruza as fronteiras e afeta em maior ou menor grau as culturas nacionais (URZÚA & PUELLES, 1997, p. 123).

Essa contextualização é mencionada também no preâmbulo do Tratado de Assunção: “Tendo em conta a evolução dos acontecimentos internacionais, em especial a consolidação de grandes espaços econômicos, e a importância de lograr uma adequada inserção internacional para seus países” (BRASIL, 1991, s/p).

Percebe-se, pelo teor do documento, que a relação estabelecida entre os países em bloco era, basicamente, sobre abertura comercial, tratando de questões de segurança das fronteiras, políticas estratégicas e economia, pois reforçava a constituição do bloco com a seguinte justificativa: “Considerando que a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, através da integração, constitui condição fundamental para acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social” (BRASIL, 1991, s/p).

O primeiro protocolo firmado na temática educação tem o título de “Protocolo de integração educacional e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e não-técnico”, firmado em 05 de agosto 1994, após aproximadamente três anos de existência do

Mercosul. No entanto, neste entremeio houve a constituição da Reunião de Ministros, em dezembro de 1991, por meio da Decisão n. 7/91 do Conselho de Mercado Comum - CMC (MERCOSUL, 1991a), em que se estabeleceu o início da integração das políticas educativas dos países. Ao longo desses anos, foram criados comitês, comissões e grupos de trabalho ligados ao que se denomina Setor Educacional do Mercosul, em espaços de diálogo que resultaram nas decisões afirmadas pela Reunião de Ministros de Educação e levadas ao CMC, em instância maior de negociação.

Por esse motivo, percebe-se que a educação é um dos temas que proporcionaram a ampliação e diversificação das relações de integração regional e foi objeto de negociações internacionais nas últimas décadas.

A educação apresenta-se, nessas circunstâncias, como o cimento que dará consistência e solidez ao Mercosul. A intensificação e a extensão da cooperação nesse setor surgem, assim, como fundamentais para o sucesso de um processo de integração que leve à formação não só de uma nova entidade econômica, mas também de uma nova entidade cultural, dotada de visão regional, que concilie as diferenças e que estimule as concordâncias. (SOUZA, 1995, p.5)

A considerar que parte dos documentos de Protocolo e de Acordo refere-se à equivalência de estudos entre os países e de reconhecimento de certificados e diplomas para o exercício das mais diversas atuações profissionais, a agenda implica ações de benefício mútuo para os países, pois o tema está intrinsecamente ligado tanto ao desenvolvimento econômico e social, quanto à construção de uma identidade latino-americana e à convivência de culturas próprias das sociedades.

No artigo publicado por Souza (1995), a integração regional por meio da educação era fator-chave do Mercosul, citando mais uma vez a Reunião de Ministros como um momento importante para a definição de cooperação e mobilidade acadêmica entre os países. Ainda neste artigo, reafirma que a primeira Reunião, em dezembro de 1991, gerou um Protocolo de Intenções, que subsidiou o Plano Trienal para o Setor Educacional do Mercosul. Assim,

O plano, tal como proposto pelos quatro países, baseou-se nos desafios surgidos na oportunidade e definiu três programas prioritários: "Formação de consciência favorável ao processo de integração", "Capacitação de recursos humanos" e "Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais". (SOUZA, 1995, p.3)

Com relação à compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais, é importante reiterar que governos totalitários expressam um excessivo nacionalismo, fechando-se às suas políticas e estratégias. Portanto, os países-membro conduziam políticas educacionais diferentes e possivelmente não se conheciam o suficiente para negociarem uma metodologia para compatibilizar e harmonizar seus sistemas.

A ênfase foi colocada, portanto, no incentivo à aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul (Português e Espanhol), à difusão de informações sobre benefícios e resultados esperados do processo de integração, à busca de mecanismos que facilitem as transferências escolares no decorrer do ensino fundamental e do ensino médio e técnico, à utilização curricular comum às disciplinas de História, Geografia, Ciências e Matemática. (SOUZA, 1995, p.4)

A questão curricular aparece como “utilização comum” em disciplinas que, aparentemente, são organizadas a partir de conteúdos escolares de caráter nacional e que poderiam abordar as particularidades de cada País, de forma conjunta. Outra forma de integração mencionada é por meio da aprendizagem dos dois idiomas oficiais à época, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. A título de atualização, a Língua Guarani foi incluída como oficial do Mercosul no ano de 2009, na 37ª Reunião da Cúpula de Presidentes, em Assunção, Paraguai.

No momento anterior a 2009, surgiu no âmbito das discussões do Mercosul o sujeito que seria bilíngue, capaz de aprender as duas línguas e, quiçá, ser fluente. A partir de 2009, a problemática se amplia, ao incluir uma terceira língua. É importante refletir que há um imaginário nas decisões tomadas, por desconsiderar a complexidade que compõe a aprendizagem de uma outra língua, pois não se trata apenas de aprender a gramática ou frases de comunicação básica, mas sim de ampliar também a experiência cultural e o uso social da língua.

De acordo com Maher (2007, p. 57), o sujeito bilíngue:

[...] rompe com a linearidade implícita nas definições clássicas de bilingüismo: o universo no qual o sujeito bilíngue transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele movimento, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngues variam de acordo com o gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues.

A questão da interculturalidade e do sujeito bilingue precisa ser vista sob outra perspectiva, desvestida da ilusão e do romantismo que o movimento de globalização do sistema capitalista neoliberal impregnou no discurso do Mercosul. A realidade se impõe de outra forma, trazendo o debate para uma permanente instabilidade política e social que se conforma nas regiões de fronteira.

## **5.2 Proposta para a integração regional por meio do Programa Escolas Interculturais de Fronteira**

No que tange à educação, a iniciativa oficial do bloco foi desenvolver um “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (MERCOSUL, 2008, p. 2), considerado “um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça” (ibidem).

Em 2003, a “Declaração Conjunta de Brasília”, assinada pelos Ministros da Educação do Brasil e da Argentina, demarcou a necessidade de um “modelo” comum de ensino nas escolas dos dois países que se localizam na fronteira. Após planejamentos, estudos, negociações, instituiu-se um “Projeto-piloto de Educação Bilíngue. Escolas de Fronteira Bilíngues Português-Espanhol”, em 2004, para experimentação do ensino bilíngue, do intercâmbio de docentes, do conhecimento das diferentes culturas e identidades, incluindo conteúdos de cada país da região que pudesse favorecer esta aprendizagem.

Ao longo da implementação deste projeto as nomenclaturas foram sendo alteradas, percebendo-se também uma mudança de abordagem de conceitos importantes (MERCOSUL, 2012b). No ano de início, 2005, o projeto foi denominado “Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)”, alterou-se em 2008 para “Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Frontera (PEIBF)” e, finalmente, em 2012 ganhou o nome de Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)”. Assim, observa-se uma ampliação da noção de bilinguismo, inicialmente tratada dos documentos oficiais do Mercosul, para o conceito de interculturalidade, tendo como objetivo geral promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

A descrição dos objetivos específicos demonstra as tratativas para o cumprimento dos compromissos assumidos no âmbito do Mercosul:

(...) uso da segunda língua de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;  
(...) relação pessoal/profissional com falantes nativos cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;  
(...) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho (MERCOSUL, 2012b).

Reiterando que o sentido da integração dos países do Mercosul era a compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais (SOUZA, 1995), cada país deveria

institucionalizar os programas em seus respectivos órgãos responsáveis. O PEIF foi instituído no Ministério da Educação - MEC do Brasil por meio da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), cumprindo, portanto, o compromisso proposto pelo Mercosul. Apesar de um esforço comum, o Programa foi descontinuado a partir de 2015, não entrando mais em linhas orçamentárias do Ministério, nem das Universidades que o apoiavam.

O que se captou do referido documento (MERCOSUL, 2012b) é que o programa não prioriza o ensino de línguas e, sim, procura valorizar o processo educativo que deve promover a interculturalidade e o plurilinguismo, por meio de intercâmbio docente e discente nas atividades programadas.

Outra recomendação é que essa iniciativa deveria mobilizar toda a comunidade escolar para que a escola se perceba como espaço intercultural e integral, de modo a ser uma das instâncias propulsoras de desenvolvimento regional. Do mesmo modo, a proposta pedagógica da escola deveria ser construída a partir do debate em torno da proposta curricular, da concepção de educação, de aprendizagem, de sujeito e de sociedade que estes profissionais e as famílias têm e desejam para os educandos ali matriculados.

Como metodologia comum, escolheu-se o desenvolvimento de projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais, pois pressupõem uma concepção curricular diferenciada e devem envolver toda a comunidade escolar, possibilitando que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

No âmbito do PEIF, realizado inicialmente por meio de acordo bilateral entre Argentina e Brasil, foram realizados diagnósticos sociolinguísticos com as famílias para identificar o grau de envolvimento cultural, social e linguístico entre as línguas espanhola e portuguesa. Como resultados deste processo:

Na fronteira da Argentina com o Brasil, entre outras línguas, ouve-se português e espanhol com as modalidades características: alternâncias nos usos de ambos os códigos com diversos fins comunicativos e também como símbolos de pertença identitária. Da mesma forma, observam-se fenômenos de mistura linguística, “transferências” ou “interferências” - como algumas linhas de pesquisa sociolinguística - e de empréstimos em ambas as direções. Esses fenômenos, entretanto, não devem ser generalizados, pois apresentam uma configuração diferente em cada uma das fronteiras.

Desde meados de 2004, os diagnósticos sociolinguísticos realizados no âmbito do Programa indicam que, em um primeiro momento, o corte mais característico e o de maior interesse para o trabalho das escolas participantes é o da diferença quantitativa e qualitativa na presença do Português e do Espanhol nas cidades gêmeas, em particular, e em toda a fronteira em geral. Enquanto no lado argentino a presença do português é relativamente constante - como parte do repertório receptivo -, o contrário não é verdadeiro: os dados do lado brasileiro indicam que não há presença

generalizada de crianças e familiares que sejam ou falantes de Espanhol, ou ainda, familiarizado com a compreensão desta língua. Esses dados, é claro, têm consequências diretas para o desempenho das escolas do Programa. (MERCOSUL, 2008, p. 11)

Desse modo, o documento afirma que, apesar do Brasil ser o único país falante de língua portuguesa na região, os demais países consomem a cultura brasileira, especialmente aquela disponível em rádio e televisão (MERCOSUL, 2008).

Estas reflexões de âmbito geral evidenciam parte da complexidade onde se insere a faixa de fronteira, cada uma com suas peculiaridades, mesmo que se situem na divisa com o mesmo país. A particularidade de cada fronteira é posta como uma construção sócio-histórico-cultural e, portanto, torna-se tarefa essencial da escola. Também se observou que o termo “interculturalidade” tem sido utilizado nos documentos oficiais do Setor Educacional do Mercosul para designar a construção de uma identidade regional por meio da educação escolar.



## **CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA CULTURA E DA INTERCULTURALIDADE**

Os estudos sobre interculturalidade são diversos e percebemos recortes da sociedade em que são aplicados, além de ter abordagens diferentes em cada parte do Planeta. É possível compreender a interculturalidade direcionada aos povos indígenas, aos fronteiriços, aos imigrantes, ao ensino de línguas estrangeiras ou, de um modo geral, usado para abarcar as questões da diversidade cultural, chamada multiculturalismo. Mas, antes de adentrarmos nos conceitos de interculturalidade, faz-se necessário retomar o conceito de cultura em uma perspectiva crítica.

Eagleton (2005) traduz com propriedade o desafio de se escolher um conceito de cultura coerente com o nosso trabalho, uma vez que encontramos inúmeras perspectivas, porém não aderentes ao que buscamos, pois é um conceito complexo e que, ao mesmo tempo em que se deriva da natureza, se opõe a ela. Consideramos que a cultura está ligada a um fluxo de práticas que podem se transformar ao longo da história, enquanto a natureza está determinada pelo cultivo do que cresce naturalmente. Assim, “cultura denotava de início um processo completamente material [natureza], que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito” (EAGLETON, 2005, p. 10).

Recordemos agora tudo o que cultura significou: originariamente, campo arado e cultivado, diferente da floresta e solo virgens, A cultura se compunha à natureza, isto é, o que era conquistado pela força do homem só contrapunha ao que era dado pela natureza. Esta antítese conserva ainda seu valor substancial (TROTSKY, 2009, p. 3).

Considerando essa relação paradoxal, acreditamos que a cultura não é apenas herdada naturalmente, mas forjada nas práticas, nos movimentos do homem e nas relações que se estabelecem entre pessoas e seus agrupamentos situados num determinado tempo e espaço. Dessa forma,

Cultura é aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal. A ciência que estuda o homem como produto da evolução animal é a antropologia (física), mas no momento em ‘que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (TROTSKY, 2009, p. 3).

Em se tratando de acúmulo de cultura de geração a geração, Trotsky (2009), afirma que esta é uma cultura materializada que se cria com base na natureza em que passamos a criar e utilizar instrumentos, máquinas, construções, tendo como pano de fundo a própria vida que engloba o modo de viver cotidiano, o trabalho criativo e na qual se deposita na consciência humana os métodos, os costumes, as capacidades e habilidades que foram adquiridas a partir de toda a cultura material preexistente, fazendo-a progredir época a época.

Thompson (1998) argumenta que os costumes e tradições compartilhados por um grupo ou comunidade desempenham um papel significativo na coesão social e na formação da identidade coletiva, que podem incluir rituais, festivais, crenças, comportamentos e práticas transmitidas de geração em geração. Neste sentido, o autor salienta que os costumes em comum não devem ser ignorados ou tratados como trivialidades, mas sim reconhecidos como importantes elementos culturais e históricos.

Portanto, é possível compreender que os costumes em comum estão entrelaçados com a estrutura social mais ampla, pois as práticas cotidianas das pessoas comuns refletem e são moldadas pelas relações de poder, hierarquias sociais e contextos econômicos em que vivem. Deste modo, se a cultura se desenvolveu por meio da luta do homem contra a natureza herdada, foi feita pela sua existência e pela melhoria de suas condições de vida e, partindo desse mesmo princípio, desenvolveram-se também as classes.

Em se tratando de regiões fronteiriças, essas classes em forma de cultura são perceptíveis explicitamente uma vez que as comunidades são formadas por relações complexas que não envolvem apenas uma relação cultural, mas um vínculo político, social, econômico, linguístico e de valores e habilidades também diferenciados. O encontro dessas relações se dá, essencialmente, no espaço institucional da escola e é por isso que trazemos a discussão para esse importante âmbito de formação da sociedade.

McLaren (1997) define esta dinâmica como “identidades de fronteira”, não se restringindo às regiões de fronteira, mas ampliando-as para os diversos cenários de “instabilidade oculta” e que resultam em um “labirinto de significados”. Neste sentido, as identidades de fronteira são definidas como:

[...] espaços subjetivos de tradução cultural – espaços linguisticamente multivalentes de diálogo intercultural, espaços em que se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais (MCLAREN, 1997, p. 147).

Neste sentido, compreendemos que a interculturalidade é um entrelaçamento complexo de culturas e, mais uma vez, uma feroz batalha travada entre cultura e natureza, pois

não há uma aceitação fácil ou rápida do outro como parte de si e isso não se dá apenas pela relação pessoal, mas por toda a subjetividade reproduzida em forma de preconceitos e de lutas ideológicas.

Para Duarte (2016),

[...] A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano (DUARTE, 2016, p. 56)

Considerando que a cultura é um fenômeno social, a linguagem, como meio de comunicação entre pessoas e culturas, é parte essencial da interculturalidade, pois é por meio dela que as pessoas expressam pensamentos e sentimentos, exercem influência sobre o outro e são influenciadas, participam da cultura e constituem-se como ser social, político e ideológico (CHAUÍ, 2006).

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, ideias. [...] É que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando. (CHAUÍ, 2006, p. 155)

Portanto, pode-se compreender que a interação que a linguagem nos permite exercer provoca uma expansão da cultura, permitindo, inclusive, trocas e aprendizados com outros contextos, modificando-a. Duarte (2016) amplia esta reflexão ao dizer que:

[...] A linguagem é produzida no processo de desenvolvimento das formas de comunicação necessárias ao êxito das atividades vitais humanas, mas a linguagem não se limita a um sistema de códigos de exteriorização do pensamento, ela torna-se igualmente um sistema de instrumentos psicológicos que modifica de maneira profunda a dinâmica mental humana. (DUARTE, 2016, p. 4)

Nessa relação entre linguagem e cultura, a interculturalidade é um elemento essencial, pois a comunicação atravessa territórios e agrega novas culturas ao longo da história. Sousa Santos (2018, p. 127), diz que “um diálogo intercultural deve partir da dupla constatação de que as culturas foram sempre interculturais, e de que as trocas e interpenetrações entre elas foram sempre muito desiguais e quase sempre hostis ao diálogo cosmopolita (...)”.

Na perspectiva de Sousa Santos (2018),

[...] uma concepção idealista de diálogo intercultural poderá esquecer facilmente que tal diálogo só é possível através da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades diferentes. Os parceiros no diálogo só superficialmente se

sentem contemporâneos; na verdade, cada um deles sente-se apenas contemporâneo da interpretação da tradição histórica da sua cultura que propõe para o diálogo. É assim sobretudo quando as diferentes culturas envolvidas no diálogo partilham um longo passado de trocas sistematicamente desiguais. Que possibilidades existem para um diálogo intercultural quando uma das culturas em presença foi moldada por massivas e continuadas agressões à dignidade humana perpetradas em nome da outra cultura? Quando as culturas partilham tal passado, a contemporaneidade presente que partilham no momento de iniciarem o diálogo é, no melhor dos casos, um *quid pro quo* e, no pior dos casos, uma fraude. O dilema cultural que se levanta é o seguinte: dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciá-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a subordinação? (SOUSA SANTOS, 2018, p. 128).

Portanto, a relação intercultural só é possível se sua ação for entre duas culturas contemporâneas, ou seja, alimentando-se no tempo-espaço do presente. Isso se dá porque é impossível negociar a interpretação do passado, que é onde encontramos ruídos no diálogo e onde habita “um longo passado de trocas sistematicamente desiguais” (ibidem, p. 128).

No que tange às regiões de fronteira, podemos refletir sobre a contemporaneidade da cultura brasileira com cada país que está na fronteira, além de percebermos que as trocas culturais ao longo da história não são de paz ou de reciprocidade. De certa forma, o Brasil tem exercido uma cultura dominante ao passo em que a língua portuguesa é falada, consumida e apropriada pelos países vizinhos e, do lado de cá, invisibilizamos as culturas sul-americanas e nos negamos a reconhecê-las.

Diante da instabilidade das políticas para a integração regional, evocamos Sousa Santos (2018) para ilustrar que a cada reaproximação do Brasil com os países vizinhos, uma nova tensão nas relações é colocada em voga, pois não há uma linearidade e um progressivo avanço em direção ao diálogo intercultural, mas sim, um discurso oficial no âmbito do Mercosul de que seria possível desenvolver uma identidade latino-americana.

Na visão de Hall (2003), a identidade é uma intersecção de diferentes influências culturais e históricas, e não algo puro ou essencial. Portanto, as noções de identidades únicas, fixas ou homogêneas podem levar à exclusão, à discriminação e à marginalização de grupos sociais, sendo o mais prudente buscar construir uma política da identidade baseada na coalizão, na solidariedade e na luta coletiva por justiça social.

Ainda, ao considerar a história, é possível questionar se as batalhas travadas pela conquista política de territórios com os países vizinhos permitem discutir uma aproximação diplomática, sem levar em consideração as agressões passadas à dignidade humana principalmente perpetradas em nome de uma cultura dominante (em sentido amplo, incluindo a política, a economia e o modo de vida). Essa questão é condição essencial para pensarmos a interculturalidade nos currículos, especialmente das escolas de fronteira, pois um determinado

objeto de conhecimento, como por exemplo, no componente curricular de História, a Guerra do Paraguai (1864-1870), se abordado interculturalmente, pode trazer à tona um importante debate de pontos de vista e formas diferentes de se contar a história oficial. Na Argentina e no Uruguai, esse fato é chamado de Guerra de la Triple Alianza (Guerra da Tríplice Aliança) e de Guerra Grande, no Paraguai (MAESTRI, 2013).

Nesse sentido, conforme Sousa Santos (2018, p. 128), “quando as culturas partilham tal passado, a contemporaneidade presente que partilham no momento de iniciarem o diálogo é, no melhor dos casos, um *quid pro quo* e, no pior dos casos, uma fraude”. Portanto, estamos diante de um dilema cultural, pois no passado, as batalhas estavam à serviço da imposição de uma cultura dominante, neste caso a das batalhas militares, que tornaram impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, no caso a Paraguaia. A pergunta é: será agora possível pronunciá-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a subordinação? (SOUSA SANTOS, 2018, p. 128)

Um dos cuidados que se devem tomar ao propor o diálogo intercultural no contexto de fronteiras refere-se à concepção das culturas como identidades incompletas. Para Sousa Santos (2018), há uma ideia de que somente culturas completas podem dialogar interculturalmente sem correrem o risco de serem descaracterizadas ou mesmo absorvidas por culturas mais poderosas. Na América do Sul, o Brasil é considerado protagonista pela expansão das exportações para os seus vizinhos, pelas políticas públicas que tiveram como objetivo dinamizar o comércio intrarregional e diminuir as assimetrias em relação aos países vizinhos, pela produção artístico-cultural, dentre outros aspectos. Isso poderia caracterizar uma cultura mais completa em relação aos países vizinhos e esse protagonismo poderia significar uma sensação de incompletude dos demais?

A relação intercultural é, portanto, uma oportunidade para a equidade cultural, uma vez que “(...) um dos principais objetivos da educação intercultural é a integração das pessoas de culturas diferentes no contexto social como um todo”. Integração dentro da educação intercultural não significa adaptação e assimilação da cultura dominante (WELLER, 1995, p. 434).

Para Sousa Santos (2018) a ideia de incompletude cultural é o instrumento perfeito de hegemonia cultural e, portanto, uma armadilha quando atribuída a culturas subordinadas e que no passado um encontro dessa natureza descaracterizou, rompeu e destruiu culturalmente vários povos. Assim, essa reflexão conduz a dois possíveis resultados alternativos ao diálogo intercultural, ambos perturbadores: o fechamento ou a conquista cultural.

Num tempo de intensificação das práticas sociais e culturais transnacionais, o fechamento cultural é, quando muito, uma aspiração piedosa que na prática oculta e implicitamente aceita a “fatalidade” de processos caóticos e incontroláveis de desestruturação, contaminação e hibridação cultural. Tais processos assentam em relações de poder e em trocas culturais tão desiguais que o fechamento cultural se transforma na outra face da conquista cultural. Nestes termos, a verdadeira questão é de saber se a conquista cultural em curso pode ser substituída por diálogos interculturais assentes em condições estabelecidas por mútuo acordo. E se a resposta for positiva, há que identificar as condições a serem discutidas. (SOUSA SANTOS, 2018, p. 130)

Em se tratando das negociações no âmbito do Mercosul percebe-se que há o princípio da reversibilidade do diálogo intercultural, na visão do autor supracitado, uma vez que um determinado país pode estabelecer intervalos entre uma fase e outra do diálogo ou pode chegar à conclusão de que o diálogo o vulnerabiliza além do que é tolerável e que, por isso, será encerrado. Essa possibilidade precisa ser considerada como positiva para o desenvolvimento da interculturalidade, como demonstração de reciprocidade e não subordinação a uma determinada cultura dominante.

### **6.1 A relação entre a interculturalidade, a educação e a escola**

Compreende-se que a escola é um espaço importante de transformação da realidade, pois a interculturalidade é um elemento central na articulação entre igualdade e diferença, construindo saberes e práticas comprometidas com o fortalecimento da democracia e da emancipação social. Assim, na perspectiva intercultural, a escola se tornaria um espaço de crítica cultural, pois:

(...) como as sociedades latino-americanas continuam marcadas por concentração de riquezas, fortes desigualdades, fome, injustiças, individualismo, competitividade, corrupção e autoritarismo, espera-se do intelectual o desempenho de uma função crítica, o que implica uma lúcida e contundente crítica do existente, pautada por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor diante dos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas. (MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 13)

Assim, a crítica cultural é parte de uma proposta de educação intercultural, pois “implica uma renovação do conhecimento escolar e das estratégias de construí-lo na sala de aula” (MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 14).

Partimos do ponto de vista de que a adoção de uma perspectiva intercultural não significa uma desvalorização do conhecimento nem pretende restringir o(a) aluno(a) aos seus referenciais culturais. Consideramos que a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. A centralidade da cultura nas reflexões e propostas sobre escola e currículo não pode jamais ter como consequência a desvalorização do conhecimento escolar cuja apreensão constitui direito de todo e qualquer estudante. (MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 14)

Desse modo, uma proposta curricular possível para as escolas de fronteira, na perspectiva intercultural, é de que a seleção dos conhecimentos científicos a serem transformados em conhecimentos escolares perpassa também pelo diálogo e confronto com os saberes construídos no cotidiano e/ou centrados em outras racionalidades e tradições culturais.

O conceito de interculturalidade é polissêmico e poderia ser considerado de forma simplificada, no senso comum, como se a interação entre culturas fosse de fácil abordagem. Deste modo, é imprescindível refletir sobre o conceito de “educação intercultural”, na perspectiva de Candau (2014) e Walsh (2002), situando-o no âmbito das abordagens multiculturais: assimilacionista, diferencialista ou monoculturalismo plural e o interativo/intercultural.

A abordagem **assimilacionista** [grifo nosso] parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAUI, 2014, p. 26)

Essa abordagem, de acordo com a autora, é a mais frequente na sociedade contemporânea, pois os estudantes e, por que não, suas famílias, são “convidados” a ingressarem em um currículo em que descreve as diversas culturas, sem colocá-las em diálogo de fato. Ou seja, apenas são reproduzidas sob o ponto de vista de quem as registrou.

Do mesmo modo, Sacristán (2017, p. 34) afirma que “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. Por esse motivo, o currículo sempre terá uma função política importante, visto que sua construção precisa ser dialogada, negociada e sua implementação deve ser consciente do projeto de sociedade a que se pretende formar.

Quanto ao **multiculturalismo diferencialista** [grifo nosso] ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*, essa abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas “homogêneas” com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. (CANDAUI, 2014, p. 26)

Candau (2014) destaca que essas duas posições são frequentes e que convivem de maneira tensa e conflitiva, focalizando a discussão nas polêmicas sobre a problemática multicultural. E por fim, a terceira perspectiva:

(...) propõe um **multiculturalismo aberto e interativo** [grifo nosso], que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2014, p. 27)

Como orientação metodológica de como se considerar a interculturalidade como uma forma aberta e interativa da multiculturalidade, Forquin (2000) contribui:

Na prática, existem, entretanto, dois modos possíveis, diametralmente opostos, de efetuar tal processo. Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito. (FORQUIN, 2000, p. 61-62)

Saviani e Duarte (2012, p. 50) afirmam que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”. Do mesmo modo, Duarte (2004) ressalta que “a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (DUARTE, 2004, p. 51)”.

A escolha de evidenciar a multiculturalidade na perspectiva aberta e interativa é uma questão ética e política, na perspectiva de Forquin (2000), pois o multiculturalismo apenas descritivo e defensivo está pautado na ótica pluralista liberal e supõe “uma possibilidade de confronto e de troca, isto é, são os indivíduos que se tornam, de certa maneira, multiculturais” (FORQUIN, 2000, p. 62), colocando o ‘respeito’ pelas culturas em nome de uma unidade política de uma nação e também aprisionando as pessoas ao pertencimento identitário exclusivo e obrigatório, como citado por Pinar (2016, p. 160) no caso dos imigrantes dos Estados Unidos da América.

No plano pedagógico, tal escolha implica o cuidado com o paradoxo “universalismo *versus* relativismo” em relação ao currículo:

Esta versão interativa e aberta do multiculturalismo coloca, entretanto, um grave problema – um grave problema no plano pedagógico – que é o de saber segundo quais critérios se efetuarão a escolha e a justificativa dos conteúdos de ensino. Pois, concretamente, praticamente, o que isso significa? Criar um currículo no qual exista espaço para uma pluralidade de valores e de referências culturais? Não se corre um risco muito grande, seja de marginalização das expressões minoritárias ou “vernaculares”, reduzidas a uma espécie de folclore “residual”, seja de um risco que



paralisa o sistema, seja de fuga em direção a um ecletismo disforme que acaba por fazer triunfar em todos os lugares o amorfo, o trivial ou o insignificante? Aqui reaparece a questão do relativismo e da justificativa. Com efeito, é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo. (FORQUIN, 2000, p. 62)

Em contextos de fronteira, esse problema pedagógico se coloca como uma importante reflexão, visto que estamos tratando de diferentes países, que em seus interiores possuem políticas educacionais próprias, culturas próprias, formação de professores próprias, ou seja, o risco de tratar a interculturalidade como um folclore residual é grande, por se tratar de um certo desconhecimento ou desinteresse escolar pelas culturas latino-americanas, como cita Saviani (*et al.*, 1996).

Ressalta-se que, de acordo com McLaren (1997),

A pedagogia crítica não trabalha em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas, em vez disso, busca elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais (MCLAREN, 1997, p. 97).

Um alerta importante de Forquin (2000) se refere à tentação ao relativismo e recorre a Linch (1983, *apud* FORQUIN, 2000, p. 62) para dizer que é preciso ter cuidado para que um currículo subscreva a universalidade, adotando valores e significados pelos grupos culturais como aceitáveis por serem diferentes uns dos outros, pois estes devem ser objetos de ensino no interior de uma escola assumidamente multicultural e, ousamos dizer, intercultural, na perspectiva aberta, interativa e crítica.

O autor recorre, também, ao filósofo Paul Zec (ZEC, 1980, *apud* FORQUIN, 2000, p. 63) para alertar que não é no relativismo que devemos buscar uma alternativa para resolver o etnocentrismo, pois:

A ideia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano. (ZEC, 1980, *apud* FORQUIN, 2000, p. 63)

Walsh (2002) destaca que o crescente uso do termo “interculturalidade” traz consigo um problema de significado, pois enraizou-se, especialmente a partir dos anos 1990, uma nova ordem global do multi e do pluriculturalismo, colocando no mesmo bojo diferentes estilos de saber, de produzir, de subjetivar as vivências históricas na tentativa de incorporar tudo isso em uma identidade nacional. É nessa reflexão que a autora chama a atenção de que uma nação se concebe de maneiras distintas segundo a dinâmica político-econômica.

A crítica de Walsh (2002) coloca em perspectiva a tentativa de se naturalizar e harmonizar as relações culturais a partir da matriz hegemônica e dominante, ao mesmo tempo em que se constata que a cultura é um campo de batalha ideológica e de luta pela produção da identidade regional como uma verdade, transformando-a, do mesmo modo, em um movimento de hegemonia e de dominação ao se instalar um tipo de interculturalidade, em detrimento às necessidades reais de cada cultura específica.

Nessa perspectiva, Walsh (2013) considera que a interculturalidade é um princípio que orienta pensamentos, ações e enfoques epistêmicos, se instala como um processo e como projeto político e não deve ser considerada como:

(...) un proceso en donde el fin no es una sociedad ideal, como abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad del poder, del saber y del ser, siempre teniendo consciencia de que estas relaciones de poder no desaparecen, sino que pueden construirse y transformarse, mediante una nueva manera de conformación. (WALSH 2013, p. 287)

(...) um processo onde o fim não é uma sociedade ideal, como um abstrato universal, mas sim o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, tendo sempre a consciência de que essas relações de poder não desaparecem, mas podem ser construídas e transformadas, através uma nova forma de elaboração. [tradução nossa]

Para se evitar o uso indistinto do conceito da interculturalidade, Walsh (2009) o explica a partir de três perspectivas: relacional, funcional e crítica.

De acordo com Walsh (2009), a perspectiva *relacional* refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas, dizendo às pessoas, às práticas, aos saberes, valores e tradições, o que pode se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Tipicamente, oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua e limita-se ao contato e à relação, encobrendo as estruturas da sociedade que posicionam as diferenças culturais como sendo superiores ou inferiores.

Já a perspectiva denominada *funcional*, a autora (ibidem) ressalta um enraizamento no reconhecimento da diversidade e diferença cultural com a meta de incluí-la no interior da estrutura social estabelecida. Busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, ou seja, ela funciona no sistema existente, não toca as causas da assimetria, da desigualdade social e cultural, nem tão pouco questiona as regras do jogo e, por isso, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.

Sendo assim, de acordo com Walsh (2009), a lógica multicultural do movimento do capitalismo global reconhece a diferença, sustenta sua produção dentro de uma dada ordem nacional - ou, no caso desta pesquisa, regional -, neutralizando-a e vacinando-a de seu

significado primeiro: a luta pela história do seu ser e do seu saber. Para a autora, essa perspectiva se converte em uma nova estratégia de dominação que, ao invés de criar sociedades equitativas e igualitárias, representa um controle do conflito e a estabilidade social, uma vez que abre espaço para o jogo econômico de que todos agora são incluídos em uma mesma dinâmica de poder ser.

A perspectiva *crítica* parte da problemática relativa à diversidade e à diferença em si, forjada em uma estrutura hierarquizada e racializada entre superiores e inferiores (Walsh, 2009). Desse modo, entende-se que a interculturalidade é uma ferramenta e um processo que representa um projeto que se constitui a partir das pessoas, aponta e requer a transformação das estruturas, das instituições e das relações sociais, além de requerer a construção de condições distintas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. Essa é uma perspectiva a se constituir, pois precisa ser um processo permanente de relação e negociação entre os grupos e instituições, nas mesmas condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

Portanto, esse é um desafio para um projeto político, social, ético e epistêmico, que envolve a necessidade de transformação das relações, das estruturas, das condições e dos dispositivos de poder que mantém a desigualdade, a inferiorização, a racionalização e a discriminação.

Candau (2014), corroborando com Walsh (2009), afirma que o crescente uso do termo interculturalidade nos discursos oficiais – e destacamos aqui o MERCOSUL:

(...) tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, afirma que, nessa perspectiva, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. (CANDAU, 2014, p. 27)

A perspectiva crítica da interculturalidade coloca em questão especialmente a dimensão funcional (WALSH, 2009), que está orientada a minimizar ou invisibilizar o conflito entre diversos grupos e movimentos sociais que, por vezes, se atêm à identidade social, sem evidenciarem a estrutura e as relações de poder que as mantêm. Desse modo, a dimensão histórica dessas diferenças e desigualdades entre os diversos grupos são consideradas como constitutivas de democracia e promovem novas relações e não apenas descritas e, utopicamente, colocadas à própria sorte na disputa de superioridade ou inferioridade cultural.

Nieke (1992, *apud* WELLER, 1995, p. 435) orienta que os objetivos de uma educação intercultural perpassem por:

- Reconhecimento de problemas de entendimento;
- Superação do etnocentrismo;

- Relacionamento com o desconhecido;
- Tolerância com o que vive e pensa em termos culturais diferentes;
- Aceitação das etnias;
- Motivação para a solidariedade;
- Treinamento de formas sensatas para a superação de conflitos;
- Convivência com conflitos culturais e relatividades culturais.

É importante destacar que uma das problemáticas encontradas no inventário elaborado a partir das dissertações e teses, no Capítulo 1 desta pesquisa de doutorado, refere-se à relação entre o “nós” e os “outros”, que ora essa relação é colocada em evidência, ora negada. Candau (2012, p. 29) pergunta claramente: “quem incluímos na categoria ‘nós’? quem são os ‘outros’? E reflete:

[...] Incluímos no ‘nós’, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores tradições etc. (CANDAUI, 2012, p. 29)

É, portanto, uma questão de alteridade, mas que tem sido enfrentada no cotidiano a partir de algumas atitudes, como diz Skliar e Dutchanszky (2000, *apud* CANDAUI, 2012, p. 29), em que se tende a considerar “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, ou o outro como alguém a tolerar”. Silva (2013) suscita a relação entre o nós e os outros de uma forma direta, baseada em Marx (1982, p. 127, *apud* SILVA, 2013, p. 192), quando pergunta:

Quais grupos têm o poder de representar e quais grupos sociais podem apenas ser representados? que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é fabricado” através do processo de representação?

Deste modo, pode-se compreender a realidade não apenas no sentido da linguagem expressada, mas da fabricação daquilo que enxergamos como real, que pode estar descaracterizado por aquilo que nos fazem conceber sobre “o outro” e, não, aquilo que de fato ele possa ser. Sendo assim, “os significados carregam a marca do poder que os produziu” (SILVA, 2013, p. 194) e nem “são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder (ibidem).

As problemáticas suscitadas acima explicitam a importância de compreendermos o papel social e cultural da educação, pois a discussão sobre o multiculturalismo revela a pluralidade cultural existente, mas não desconstrói as atitudes e não aproxima de forma aberta

e articulada à realidade dos denominados “outros”. Nesse sentido, a interculturalidade, se coloca como uma perspectiva que entrelaça e transversaliza as contribuições e as produções de conhecimento ancoradas academicamente, historicamente, socialmente e culturalmente, devendo superar o compromisso de militância e se colocando como oportunidade de transformação das práticas cotidianas, especialmente por meio dos processos educativos e essencialmente dos escolares, por meio do currículo.

Sendo assim, defendemos que um currículo intercultural é aquele que amplia o entendimento de que toda a escola, seus sujeitos e suas práticas pedagógicas tenham a interculturalidade como fio condutor das práticas escolares, pois:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAUI, 2012, p. 46)

Portanto, acredita-se que a educação intercultural precisa se tornar uma filosofia da escola, ou seja, refletir o modo como ela se percebe no contexto, a referência simbólica do que ela busca na sociedade para elaborar os percursos formativos para cada ano de escolarização oferecido. Portanto, é preciso discutir a cultura entrelaçada e não isolada ou demarcada como “nossa” ou “deles”.

O contexto fronteiriço demonstra que este entrelaçamento é vivo, real, necessário, é parte da formação humana e social. Perceber que a cultura escolar não está descolada da cultura social é condição essencial para que esta filosofia seja apreendida e implementada. Organizar os percursos formativos não é tarefa fácil, muito menos deve ser deixado apenas para que os livros didáticos os definam.

## CAPÍTULO 7 – A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO

É possível considerar dois caminhos para a relação entre currículo e interculturalidade: um, que podemos chamar de “interculturalidade no currículo”, que pressupõe a presença de práticas recorrentes em que se considere a diversidade cultural local; e outro, que se denominarmos de “currículo intercultural” dará a importância desejada por esta pesquisa, em que consideramos que a interculturalidade é um *eixo estruturante* do currículo.

Borges (2014) considera que o *eixo estruturante* é o coração do currículo:

Valendo-nos aqui da metáfora corporal que dá identidade à pessoa humana, visualizamos o currículo como a espinha dorsal do processo formativo e o eixo estruturante como o coração do currículo. O centro nevrálgico irradiador e alimentador que possibilita a exequibilidade da formação que se quer empreender. A ideia de capilaridade se apresenta apropriada quando os diversos componentes curriculares ganham corpo e forma, oferecendo materialidade ao perfil de saída do sujeito que intenciona formar a partir de princípios anunciados em uma dada proposta curricular. (BORGES, 2014, p. 1192)

Diante do exposto, o *eixo estruturante* se coloca como base para a organização dos componentes curriculares e irradia concepções, epistemologias e metodologias coerentes com seu propósito de estar presente no currículo (BORGES, 2014). Nessa perspectiva, a interculturalidade coloca-se como a base para as escolas de fronteira se organizarem em torno desse eixo, associado aos demais que forem considerados estruturantes para aquela comunidade escolar.

É no cenário complexo das fronteiras que encontramos milhares de crianças e adolescentes convivendo, dentro das escolas, com essa diversidade de línguas e culturas. Diante disso faz-se necessário pensar num currículo escolar que contemple essa realidade possibilitando a integração de todos os processos educativos da escola de forma a construir um projeto político-pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade. (TORCHI E SILVA, 2014, p. 38)

Do mesmo modo, discutir o conhecimento na perspectiva intercultural implica a busca do âmbito em que é produzido, como ele é dado como relevante, por que ele é ensinado para as pessoas e, principalmente, por que, para quem e como ele é sancionado de forma escolarizada.

Sacristán (2017) defende um significado amplo para o currículo, que reiteramos nessa pesquisa, em que nos “propomos a definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34).

É essa dinâmica crítica que alimenta o nosso entendimento sobre como o currículo intercultural precisa ser debatido e negociado no âmbito das políticas educacionais, especialmente no que tange ao currículo, sabendo exatamente qual é o projeto de cultura escolar que se pretende desenvolver para impactar o modo como a sociedade se organiza e como as pessoas se relacionam em territórios fronteiriços.

Para Sacristán (2017, p. 30),

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem dela.

Na perspectiva intercultural das regiões de fronteira, as diferentes culturas não estão demarcadas apenas pela nacionalidade e, sim, pelas práticas. Assim, o diálogo e a interseção dos conteúdos escolares passam, essencialmente, pela contextualização de sua produção. Sacristán (2017) nos dá uma grande contribuição para refletirmos o envolvimento de toda a comunidade escolar em torno da importância de se produzir um currículo amplamente intercultural:

1. A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade; isto é, o currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos* culturais peculiarmente organizados, que estão *codificados de forma singular*. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto.
2. Esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas *condições políticas, administrativas e institucionais*, porque a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. As condições o modelam e são fonte por si mesmas de um currículo paralelo ou *oculto*. O currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso. Tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo tem. Sem notar essa concretização particular, pouco valor pode ter qualquer proposta ideal.
3. Na sequência histórica, esse projeto cultural, origem de todo currículo. E as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente etc. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática que acabam se refletindo nela. (SACRISTÁN, 2017, p. 34)

Assim, é imprescindível que as políticas curriculares e as diferentes instâncias e instituições considerem a interculturalidade como filosofia e concepção, portanto, como *eixo estruturante*, pois o currículo da escola é o espaço para a construção ou reprodução da cultura de um povo. É na escola que se materializam as práticas sociais harmoniosas ou conflituosas e o currículo é o âmbito central para discutirmos essas questões.

Borges (2008) destaca que a escola é um espaço privilegiado de produção de cultura e que deve associar saberes locais e globais em seu currículo, sem que haja sobreposição de um sobre o outro e que sejam desenvolvidos na justa medida dos saberes escolares demandados pelos seus protagonistas. Sacristán (2017, p. 30) afirma que o currículo é o âmbito mais importante para compreender a realidade escolar, pois é possível evidenciá-la por meio da relação entre as práticas sociais e as práticas curriculares, tanto dos estudantes, quanto dos professores.

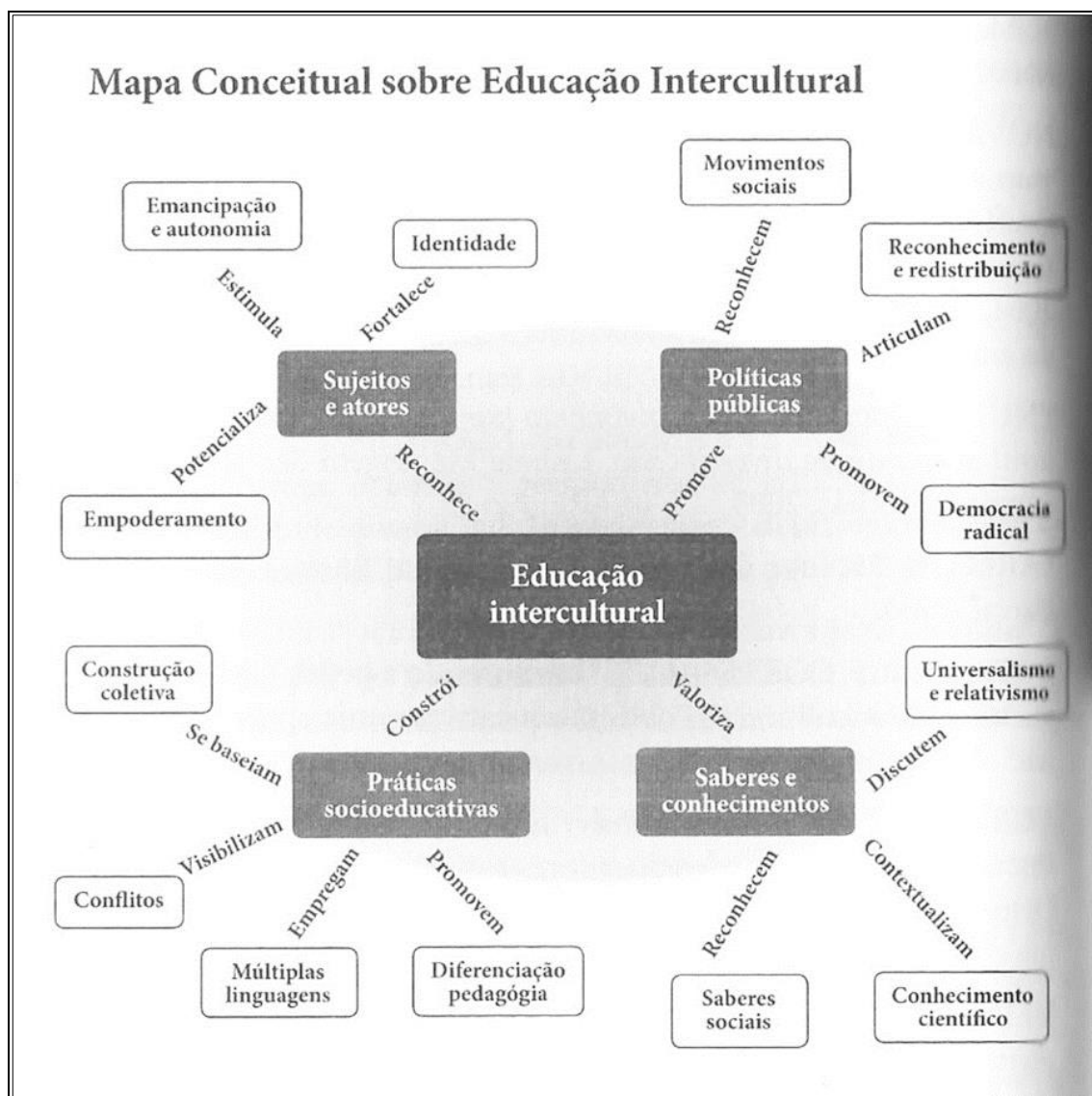
O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre esses e os professores, a disciplina em sala de aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e o modo como é oferecido. (SACRISTÁN, 2017, p. 30)

Neste sentido, a perspectiva histórico-crítica contribui para que possamos analisar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos, bem como os mecanismos e relações de poder neles presentes.

O Mapa Conceitual sobre Educação Intercultural elaborado por Candau (2012, p. 138), pode contribuir para o entendimento das inter-relações presentes na construção do entendimento da interculturalidade como *eixo estruturante* do currículo:



**Figura 1 - Mapa conceitual sobre Educação Intercultural**



Fonte: Candau (2012, p. 138)

A representação acima reitera o entendimento de que a interculturalidade não é uma postura individual, nem a-histórica ou mera reprodução. Recorremos a Sacristán (2017) para reafirmar que o currículo intercultural é uma construção sistêmica e é uma confluência de ideias, de posições, em geral representadas por forças dispersas e até contraditórias, mas necessárias para que haja convergência e decisões em torno da proposta da escola.

[...] Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. (SACRISTÁN, 2017, p. 100)

Nessa perspectiva, o autor também abre algumas indagações para se compreender o processo de construção do currículo, especialmente quanto à sua definição: “se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem” (SACRISTÁN, 2017, p. 100). Ele reitera que a responsabilidade técnico-pedagógica, atribuída aos professores, e a decisão sobre o conteúdo da prática, atribuída à administração da escola, sempre estiveram separadas por falta de comunicação devido ao apartamento causado pelo autoritarismo e pela burocracia.

Portanto, se o currículo for considerado como o resultado de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, cada sistema educativo – inclusive cada escola – representará um equilíbrio muito peculiar, com dinâmica própria e não um objeto estático.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. (SACRISTÁN, 2017, p. 101)

Silva (2013, p. 189) defende “uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções”. Sendo assim, não é possível tratá-lo como coisa a se fazer, o que poderia reificar o conhecimento e o currículo, destacando apenas seus aspectos de consumo e não os de produção. Como vimos no mapa conceitual de Candau (2012), o currículo intercultural é uma construção que contém em seu interior um caráter político, social e histórico, podendo variar de acordo com a época, as situações, as pessoas e os contextos.

Com base na afirmação acima, Silva (2013) corrobora com a perspectiva de que o currículo não é uma operação simplesmente cognitiva, pois não se faz emergir “uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura” (p. 189). Sendo assim,

[...] Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2013, p. 189-190).

Um alerta importante que Silva (2013) faz é de que esse processo histórico e social de produção não está implicado apenas em componentes curriculares ligados às linguagens e às ciências humanas, mas que as narrativas de matemática e ciências, por exemplo, trazem

consigo narrativas implícitas do processo de legitimação e validação de seus conceitos, elaborados e contestados nas relações entre pesquisadores, professores, também em um percurso histórico de disputa pelo conhecimento válido a ser transmitido e assimilado.

Na perspectiva das escolas de fronteira, a citação inspirada em Althusser (1983, *apud* SILVA, 2013, p. 190), reafirma que o currículo é, também, um produtor de identidades:

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como sujeitos (ALTHUSSER, 1983). Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, 2013, p. 190-191).

Do mesmo modo, Silva (2013, p. 191) chama a atenção para a perspectiva foucaultiana de que currículo e poder estão implicados, uma vez que a convergência, citada por Sacristán (2017), não pressupõe sempre um consenso, portanto na seleção de conhecimentos e sua forma de abordagem no cotidiano da escola, se inscreve uma relação de poder. No entanto, “saber e poder tampouco se opõem, com o saber constituindo uma espécie de antídoto ou freio ao poder”, que nos leva às noções de libertação e emancipação. Sendo assim, A decisão de incluir ou excluir, legitimar ou deslegitimar o conhecimento e, também, as pessoas, especialmente os estudantes de diferentes nacionalidades, línguas e culturas, é, precisamente, uma relação de poder.

Para o autor, “(...) é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva” (SILVA, 2013, p. 194). O território contestado do currículo seria, portanto, uma forma de refletir que “o currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder” (SILVA, 2013, p. 195).

Portanto, o sentido do currículo intercultural precisa ser debatido, conflitado, negociado, para que a cultura escolar seja consciente de sua função política e pedagógica, uma vez que não consideramos o currículo apenas como um agrupamento de conteúdos escolares e, sim, uma representação da responsabilidade de toda a escola com a formação e a transformação da sociedade na qual ela pertence.

Essa reflexão é importante para a seleção cultural do currículo, pois há um risco de se privilegiar determinada cultura em detrimento a outra e provocar um distanciamento entre os que são inferiorizados socialmente, politicamente, culturalmente. Sacristán (2017) colabora

com a questão da igualdade no âmbito do currículo ao recomendar que “pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de estudantes diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos” (SACRISTÁN, 2017, p. 64), além de alertar que “as diferenças individuais e a desigualdade de oportunidades frente à cultura escolar subsistirão, devendo o sistema escolar possibilitar que qualquer opção seja reversível: entre caminhos curriculares diferentes, tipos de educação, etc.” (ibidem).

Nessa seara, os docentes têm um papel essencial na elaboração e no desenvolvimento do currículo intercultural, visto que não é somente a voz dos estudantes que estão presentes nas relações estabelecidas. Borges (2008, p.14) afirma que a formação dos professores precisa ser conduzida para que “sejam mediadores culturais, o que pode ser favorecido por uma proposta curricular integrada que contemple diferentes aspectos da cultura”.

Com relação aos docentes, um dos aspectos apontados no Capítulo 1 desta pesquisa de doutorado, revela que há um distanciamento da formação inicial e a prática, o que também foi evidenciado na pesquisa de Tallei (2019), que chama a atenção para a dimensão política e intercultural na formação dos docentes que atuam em regiões de fronteira:

Dar el protagonismo a los y las estudiantes como centro del aprendizaje es una manera de otorgarles voz, de transformar el espacio del aula. Es interesante afirmar también que la relación entre las culturas se piensa como un “trueque”, una negociación, donde no apenas se coloque en primer plano la cultura de los y las estudiantes, sino también la de las docentes. (TALLEI, 2019, p. 121)

[Tradução nossa] Dar aos alunos o protagonismo como centro de aprendizagem é uma forma de dar voz a eles, de transformar o espaço da sala de aula. Também é interessante afirmar que a relação entre culturas é pensada como uma “troca”, uma negociação, onde não só a cultura dos alunos é colocada em primeiro plano, mas também a dos professores. (TALLEI, 2019, p. 121)

A autora defende uma Pedagogia de e para as fronteiras, destacando que a formação de vida e acadêmica dos docentes não promove uma “formação sentipensante”, ou seja, consciente e reflexiva de sua própria história com a sociedade a que pertence. “Así, un ser sentipensante es aquel que actúa con el corazón, pero también emplea la razón y cuando combinamos las dos cosas nos convertimos en seres sentipensantes” (TALLEI, 2019, p. 35). (Assim, um ser sentipensante é aquele que age com o coração, mas também usa a razão e quando combinamos as duas coisas nos tornamos seres pensantes [tradução nossa]).

Para Sacristán (2017), os professores devem intervir nas funções, objetivos e conteúdos curriculares para haver de fato uma transformação das relações pedagógicas. No entanto, essa participação está condicionada a alguns fatores, tais como: “a inovação dos currículos, a formação de professores, a transformação das condições da escola, assim como os

conflitos com o ambiente exterior pela mudança de atitudes que isso comporta basicamente nos pais” (SACRISTÁN, 2017, p. 95).

Tallei (2019) traz em sua pesquisa a informação de que os professores da região de fronteira pesquisada não foram preparados em sua formação inicial para a interculturalidade, o que torna a responsabilidade a cargo apenas dos docentes em suas práticas pedagógicas pouco reflexivas. Por esse motivo, a Universidade na qual ela faz parte (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA) desenvolveu um projeto de pedagogia intercultural junto à rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu-PR, na forma de formação continuada.

No entanto, essa constatação não é uma novidade nas pesquisas da área de educação e é necessário de fato que as universidades e os órgãos públicos de educação assessorem os docentes para desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com a educação intercultural. Para Borges (2014),

É preciso considerar que nem toda problemática institucional se dissipa por meio da formação docente, nem tampouco se situa na esfera de reformas curriculares. Todavia, algumas atribuições laborais vão demandar confluências entre a formação e a atuação do profissional da educação, em qualquer ambiente de trabalho. Estas situações certamente irão interferir no cerne da docência que é a atividade de ensino, núcleo irradiador das demais atribuições, o que, certamente, exigirá a revisão permanente dos currículos da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (BORGES, 2014, p. 1184)

Com a força de transformação do currículo, podemos afirmar que a interculturalidade não deve estar em evidência apenas em um dado contexto em que se perceba um conflito de culturas, como é o caso das regiões de fronteira, mas em todo e qualquer espaço educativo, sobretudo na escola, dado que as práticas são construídas involuntariamente em uma sociedade concreta e em diálogo com os diferentes sujeitos e grupos.

(...) a perspectiva intercultural crítica é central para se avançar na produção de conhecimentos, diálogo entre diversos sujeitos socioculturais, assim como processos de ensino-aprendizagem orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social, justiça cognitiva e justiça cultural se entrelacem. (CANDAU, 2014, p. 39)

Assim, é possível desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer os processos democráticos que articulem igualdade e diferença em todo e qualquer nível e âmbito, especialmente no contexto escolar onde as identidades se cruzam fortemente e acontecem as práticas de discriminação e os constrangimentos que são inerentes ao ser humano, seja aluno, estudante ou familiar. Portanto, é urgente colocar em questão a educação intercultural em todo e qualquer espaço, como nesta pesquisa, as escolas em regiões de fronteira.

## CAPÍTULO 8 – DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DE REFERÊNCIA CURRICULAR

Dada a complexidade do campo curricular, é imprescindível compreendermos as determinações e referências que as políticas curriculares trazem para o currículo da escola. Schubert (1986, p. 3, *apud* SACRISTÁN, 2017, p 99) afirma que “o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”. Por isso, traremos à discussão as normativas nacionais e a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte do currículo prescrito, mesmo que seu documento afirme que ela não é o currículo e apenas uma referência, pois este documento impacta fortemente na estruturação curricular dos sistemas de ensino e das escolas brasileiras, podendo normatizar ou silenciar conhecimentos importantes para a formação humana e social.

Sacristán (2017) estrutura o currículo em níveis: currículo prescrito (conjunto de normas, leis e determinações oficiais); currículo apresentado aos professores (materiais que são produzidos para apresentar o currículo prescrito aos professores); currículo modelado pelos professores (plano de ensino); currículo em ação (a aula propriamente dita); currículo realizado (processo de aprendizagem do aluno, dos professores e da própria escola); e currículo avaliado (sintetizado nas ações avaliativas).

Nesta análise documental, abarcaremos os dois primeiros níveis: a) o currículo prescrito (BNCC); b) o currículo apresentado aos professores (“Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” e “Referencial Curricular de Ponta Porã”).

### 8.1 Orientações e normativas curriculares nacionais do Brasil

Iniciaremos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) que já sinalizavam algumas orientações que pudessem despertar as possibilidades para um currículo intercultural ou, melhor, para a interculturalidade no currículo, algo já previsto em nossa normativa:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com **pleno acesso, inclusão e permanência** dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de **qualidade social** adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - **revisão** das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo **espaços sociais na escola e fora dela**;

II - consideração sobre a **inclusão**, a **valorização** das diferenças e o atendimento à **pluralidade e à diversidade cultural**, **resgatando** e **respeitando** as várias manifestações de cada comunidade;

Art. 10 (...)

II - à relevância de um projeto político-pedagógico **concebido e assumido** colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, **respeitados o tempo e o contexto sociocultural**; [grifos nossos]. (BRASIL, 2010, p. 2)

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) demarcamos duas passagens que estão registradas nas notas de rodapé, mas que fazem toda a diferença para quem espera encontrar suas especificidades contempladas: a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que acreditamos que seja importante até para afirmar o nosso compromisso com as regiões de fronteira, e registra o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como programa de educação bilíngue.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos<sup>31</sup>. Por isso, já temos municípios brasileiros que co-oficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue<sup>32</sup>. (BRASIL, 2018, p. 70 e 71)

As notas de rodapé em questão são as seguintes:

<sup>31</sup> Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <<http://e-ipol.org/direito-linguistic>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

<sup>32</sup> O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. É objetivo do PEIF promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas

regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção para os usos linguísticos. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 6 dez. 2017. Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R (Organizadora). Leis e línguas no Brasil. O processo de co-oficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p. (BRASIL, 2018, p. 71)

Já no conteúdo normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as fronteiras são tratadas como unidades temáticas, objetos de conhecimento ou habilidades. No Ensino Fundamental, estão representadas em História e Geografia e no Ensino Médio, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme quadros a seguir.

Cabe ressaltar que, apesar de a BNCC estabelecer as competências e as habilidades supracitadas, não se pode afirmar que esta se configura como o currículo (FREITAS, 2018) a ser implementado pelas escolas, especialmente por não haver adesão teórica e epistemológica e porque seu processo de elaboração é controverso e a redação a partir das discussões foi desenvolvida por especialistas contratados pelo Ministério da Educação<sup>6</sup>, não refletindo, pois, as demandas e anseios da sociedade brasileira. Ainda neste sentido, mesmo havendo orientações normativas nacionais, não se pode esquecer que as redes de ensino, as escolas e os professores possuem autonomia para elaborar suas propostas curriculares a serem implementadas, referenciando-as socialmente para que haja sentido e promova, de fato, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

**Tabela 18 - A temática fronteira na BNCC de Geografia – Ensino Fundamental Anos Iniciais**

A temática “fronteira” na BNCC de Geografia – Ensino Fundamental Anos Iniciais			
Ano	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
4º	Conexões e escalas	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
8º	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.  (EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.

<sup>6</sup> Conforme a informação registrada no portal da BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/> - pergunta 3 “Como foi redigida a BNCC?”.



			(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).
8º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
9º	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.  (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Fonte: Organizado pelo autor conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

**Tabela 19 - A temática fronteira na BNCC de História – Ensino Fundamental Anos Iniciais**

A temática “fronteira” na BNCC de História – Ensino Fundamental Anos Iniciais			
Ano	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
8º	O Brasil no século XIX	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia  • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado  • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.  (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.

Fonte: Organizado pelo autor a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Optamos por incluir as referências curriculares para o Ensino Médio para ampliar a base normativa nacional de toda a Educação Básica, pois é preciso registrar que as categorias “territórios” e “fronteiras” são recomendadas oficialmente. No entanto, o foco da nossa pesquisa de doutorado se restringirá aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser a base profissional principal do pesquisador, que é licenciado em Pedagogia.

**Tabela 20 - A temática fronteira na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ensino Médio**

A temática “fronteira” na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ensino Médio		
Competência Específica	Categorias	Habilidades
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das	Territórios e Fronteiras	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

<p>relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>		<p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).</p> <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p> <p>(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p>
--	--	--

Fonte: Organizado pelo autor conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

A parte textual da BNCC do Ensino médio traz as referências conceituais sobre as categorias em epígrafe “território e fronteira”:

[...] **Território** [grifo nosso] é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos.

**Fronteira** [grifo nosso] também é uma categoria construída historicamente. Ao expressar uma cultura, povos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes.

[...]

Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças. (BRASIL, 2018, p. 564)

Em busca de elementos que evidenciem os caminhos para o desenvolvimento de um currículo intercultural, investigamos os documentos de referência curricular elaborados pelo Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Ponta Porã, após a promulgação da BNCC, procurando perceber a contextualização ou a reprodução do documento nacional. É importante ressaltar que os currículos das escolas são ou serão elaborados com base nesses referenciais, sejam públicas ou privadas. Portanto, o risco de se ter também uma mera reprodução nas escolas é alto, caso não haja uma efetiva participação de docentes, pesquisadores e instituições formadoras de docentes nessas discussões.

Borges (2018) resgata a historicidade da elaboração de uma base comum, faz uma importante crítica sobre o currículo nacional e corrobora com a lógica de um currículo constituído a partir de conhecimentos contextualizados ao território onde a escola está inserida:

[...] É preciso encontrar referenciais curriculares em outras bases, que não sejam nacionais, nem comuns, mas que sejam construídas e solidificadas no respeito à diversidade, aos conhecimentos locais, sem desprezar os conhecimentos globais naquilo que interessa a uma sociedade democrática, inspirados em experiências educacionais alternativas, que nos proporcionem uma releitura das instituições educativas para atender às demandas cotidianas e candentes da sociedade dos tempos atuais. (BORGES, 2018, p. 22)

Do mesmo modo, é preciso registrar que o Brasil já contava com inúmeros dispositivos normativos em torno do currículo, especialmente Diretrizes Curriculares Nacionais, não somente aquelas explicitamente direcionadas à educação básica, mas também à formação de professores em cursos de Licenciatura. Por esse motivo, ter uma base nacional comum curricular seria dispensável na medida que os sistemas de ensino, as escolas – com seus docentes e especialistas – e as instituições formadoras de professores avançariam no aprofundamento das discussões em torno do currículo e que resultariam em propostas socialmente referenciadas e significativas para o projeto de território a que se pretende.

A partir de Borges (2018) depreendemos uma das questões que interferem diretamente nas escolas de fronteira: o material didático. No caso de uma continuidade desta pesquisa de doutorado, seria importante analisar os materiais didáticos adotados pelas escolas para percebermos a presença ou ausência de referências locais nas imagens, textos e questionamentos abordados, uma vez que seria impossível um material abordar especificidades de cada território onde serão estudados. No caso das fronteiras, acreditamos que um material didático nacional não os atenderia, considerando toda a discussão trazida até o momento em nossa pesquisa de que cada fronteira é única e a cultura produzida é singular e a história com cada País fronteiriço, idem.

Apple (2002) é categórico ao dizer que um currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos e é selecionado por alguém ou algum grupo e que sustentam uma verdade daquilo que se considera como conhecimento legítimo.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 2002, p. 59)

Os grupos de interesse por um currículo nacional prescrito com tamanho detalhamento como a BNCC são dois, na visão de Apple (2006, *apud* BORGES, 2016, p. 20): os neoliberais, moderadores econômicos que incumbem as escolas de formar profissionais para mercado de trabalho capitalista e global, e o segundo grupo que são os neoconservadores que prezam por uma restauração cultural de uma escola que segue um currículo padrão, tradicionalmente elitizado, cujo professor seria formado, ou melhor, instruído, a dominar os conteúdos a serem ensinados, transmitidos, aos estudantes.

A cultura de determinação de normatização legal para fazer valer o que defendemos em termos de política nacional de educação em larga medida denuncia a ausência de consenso e de entendimento em torno das questões curriculares. (BORGES, 2015, p. 126)

Borges (2016) destaca que o processo de elaboração da BNCC abandonou uma discussão que vinha sendo tecida desde os anos 1980 sobre uma base nacional comum, bem como o amplo debate nas Conferências Nacionais de Educação e um grupo de pessoas, selecionadas pelos que estavam no poder à época, assumiu a redação com base em suas próprias crenças e sem uma teoria curricular que a sustentasse. A recomendação da autora é que as contribuições recebidas por meio das consultas públicas das versões preliminares fossem aproveitadas para uma revisão das diretrizes curriculares vigentes, ao invés de uma prescrição nacional de objetos de conhecimento e competências e habilidades a serem cumpridas por todos os brasileiros matriculados nas escolas.

Nos documentos do Mercosul, analisados nesta pesquisa, compreendemos os esforços da consolidação de uma identidade regional, fortalecida pelos países do Bloco Econômico, ousada e utópica, por considerarmos que a história de conflitos e a tensão entre as políticas diplomáticas que ora estão em convergência e ora em divergência, como é o caso do governo brasileiro no período de 2019 a 2022, em que arranham-se as relações de reciprocidade e causam uma desconfiança de um interesse comum entre os países.

Nesse sentido, consideramos que a implementação de uma Base Nacional Curricular Comum vai na contramão desta integração regional, uma vez que este documento representa uma demonstração de força de um Estado-Nação e, considerando a falta de diálogo com os próprios brasileiros, não dialogariam com os países vizinhos para que a proposta refletisse a almejada identidade regional. “Sob o pretexto de um currículo nacional (com uma base comum), minimiza contradições em torno de uma suposta cultura nacional também comum” (BORGES, 2015, p. 121). Portanto, o que percebemos da BNCC normatizada é um retorno à ideia de um currículo mínimo e de um apagamento das culturas diversas existentes no Brasil, incluindo aquelas que não estão em pauta, como é o caso das culturas fronteiriças.

## **8.2 Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul**

Pesquisamos os referenciais curriculares do Estado do Mato Grosso do Sul, cujo documento é denominado “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, no intuito de identificar a presença de elementos da interculturalidade em suas orientações, que foram elaboradas tendo a BNCC como parâmetro normativo (SEDMS, 2019).

De acordo com o documento, no Estado foi constituída uma comissão para implementar a BNCC, composta por representantes da Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, sindicatos, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação e organizações educacionais. O objetivo era estabelecer um regime de colaboração entre o Estado e os Municípios para garantir a especificidade local na reestruturação dos currículos.

Foram criadas comissões regionais para articular a integração curricular entre as redes estadual, municipais e instituições privadas de ensino. Essas comissões promoveram a participação de equipes técnicas, gestores, professores, pais e estudantes na elaboração do currículo. Após várias versões e consultas públicas, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi lançado em novembro de 2018, com o apoio dos Conselhos Municipais e Estadual de Educação. Destaca-se que o currículo é contextualizado à diversidade do estado e é baseado nas competências gerais da BNCC, visando à promoção de aprendizagens essenciais para a formação integral dos estudantes.

Mato Grosso do Sul é um estado localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com uma população de cerca de 2,7 milhões de habitantes e uma área territorial de 357.145,531 km<sup>2</sup>. Possui 79 municípios e é o sexto maior estado do país em termos de extensão territorial. Sua economia é voltada para a agricultura e pecuária devido ao solo fértil e ao bioma do Cerrado

predominante na região. O estado foi criado em 1977, durante o período de ditadura militar e desenvolvimento do Oeste brasileiro. O Estado abriga a segunda maior população indígena do país, com oito etnias representadas por cerca de 77.025 indígenas em 75 comunidades. Além disso, recebeu migrantes de diversos estados brasileiros e imigrantes de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Bolívia, Portugal, Síria e Líbano. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,729, classificado como alto, ocupando a décima posição no ranking dos estados brasileiros. No ensino fundamental, havia cerca de 404.450 estudantes matriculados em 2017. O texto também menciona desafios relacionados à qualidade da educação no estado, especialmente no que se refere às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se encontram abaixo do esperado, e à proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, igualmente abaixo do desejável (SEDMS, 2019).

Quanto às modalidades de Ensino, o documento (SEDMS, 2019) registram-se: Educação do Campo, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Educação Quilombola. Para cada uma das modalidades há a devida menção da legislação que as embasam, ressaltando sempre que a diversidade de modalidades está presente nos territórios do Estado e que a complexidade das realidades implica um currículo adequado e flexível.

O Currículo de Referência (SEDMS, 2019) registra uma seção denominada “Temas contemporâneos”, que devem ser inclusos no currículo, considerando as características regionais e locais de Mato Grosso do Sul, o que acreditam que permitirá a conexão entre cultura, economia e os sujeitos que compõem o Estado, além de fortalecer as diversas comunidades e proporcionar discussões sobre temas atuais. A crença é de que, para alcançar esse objetivo, é necessário adotar abordagens interdisciplinares, contextualizadas e transversais no trabalho pedagógico.

As temáticas elencadas nesta seção do documento supracitado foram definidas como: a) O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; b) Direitos das Crianças e dos Adolescentes; c) Educação em Direitos Humanos; d) Educação Ambiental; e) Educação para o Trânsito; f) Educação Alimentar e Nutricional; g) Educação Fiscal; h) Educação Financeira; i) Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; j) Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos; k) Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); l) Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural; m) Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros; n) Cultura Digital.

Chama-nos a atenção o tema contemporâneo denominado “Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural”, que mais impacta o objeto desta pesquisa. O texto destaca a relevância das manifestações culturais entre os diversos povos que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul, ressaltando sua ligação com questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas.

Citado nos referenciais, o Parecer CEE/MS n. 235/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEEMS, 2006) embasa essa visão, ao afirmar que a cultura vai além da estética, envolvendo valores, concepções, ideologias e constituição histórica de um povo, conforme trecho sobre os aspectos históricos e conceituais:

Para a determinação dos aspectos históricos de Mato Grosso do Sul, não se pode prescindir de fatos contados, cantados, pintados, encenados, expressos na constituição deste espaço geográfico, fruto de passes, impasses, conflitos e coalizões de seu povo. (CEEMS, 2006, p. 3)

Ainda no Parecer, orienta-se que “a escola deverá assegurar a dimensão pedagógica da cultura regional em sua proposta pedagógica (...)” (CEEMS, 2006, p. 9), não sendo vedado à escola o oferecimento de disciplina específicas sobre o tema, mas que não seja isolada das demais, sob pena de se perder o objetivo de consolidação da identidade de um povo. Além desta orientação, recomenda-se:

- I – o envolvimento das instituições de Ensino Superior como órgãos de fomento à pesquisa, de realização de eventos de caráter científico e responsável pela formação docente, especialmente a formação inicial;
- II – a articulação entre as diversas instâncias da sociedade para a promoção das condições necessárias ao aprimoramento das ações para sua consolidação;
- III – o estabelecimento de uma política articulada entre educação e cultura que viabilize a sua implantação. (CEEMS, 2006, p. 9)

Deste modo, a análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul revela que a abordagem desse tema na educação deve focar as contribuições do campo cultural do Estado, abrangendo as diversas manifestações artísticas, bem como a formação e divisão dos territórios, tanto geograficamente quanto historicamente. Reitera que a escola, como espaço de educação formal, desempenha um papel fundamental ao promover o conhecimento e a valorização das produções regionais e locais, e que, ao compreender sua própria história e a história do local de onde vêm, os estudantes desenvolvem respeito e colaboração para a valorização cultural.

### **8.2.1 Encontros com a interculturalidade no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Analisando as referências curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul para as redes estaduais, municipais e privadas, observou-se a presença de elementos que evidenciam a interculturalidade de forma transversal aos componentes curriculares. Reitera-se que, conforme estipulado na metodologia de pesquisa, o recorte de análise se dará com o foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No entanto, o documento analisado, na íntegra, contempla também a Educação Infantil e os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Foram encontradas 39 (trinta e nove) habilidades na matriz curricular do Estado, em 7 (sete) componentes curriculares, a partir da busca no documento a partir de termos indutores que foram utilizados para direcionar a busca no documento: fronteira; fronteira; fronteira; intercultural; interculturalidade; diversidade cultural; pluralidade cultural; multicultural; multiculturalidade; migração; migrante; Paraguai; Bolívia.

**Tabela 20 – Quantitativo de habilidades encontradas nos componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Quantidade de Habilidades Encontradas</b>	<b>Presença nos Anos</b>
Linguagens	Arte	01	1º ao 5º
	Educação Física	05	1º e 2º
	Língua Portuguesa	01	1º ao 5º
	Língua Espanhola	13	1º ao 5º
Ciências da Natureza	Ciências	01	1º
Ciências Humanas	Geografia	10	2º ao 5º
	História	08	1º; 3º; 4º
<b>Total de Habilidades</b>		<b>39</b>	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir da análise extraída do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019), em 2023.

A seguir, apresentamos as análises de cada componente curricular. A organização dos dados encontrados encontra-se disposta nos quadros do Apêndice F, por componente curricular, contendo as seguintes colunas: “Número da Página” (do documento analisado), “Ano(s)”, “Dimensão” (apenas em Língua Portuguesa), “Unidade Temática”, “Objetos de Conhecimento”, “Habilidade” e “Ações Didáticas”.



### **A) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Arte”**

O componente curricular Arte descreve uma habilidade que envolve a apresentação e compreensão de diferentes matrizes estéticas e culturais, visando que os estudantes identifiquem e registrem a diversidade presente na formação local, regional e nacional, com base no tema contemporâneo "Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural" do currículo.

Essa abordagem promove o conhecimento e a compreensão das diversas culturas existentes, incluindo a população campestre, povos indígenas, quilombolas, orientais, europeus, árabes e outras etnias. Ao destacar a importância da valorização da responsabilidade social, do pensamento crítico e dos bens culturais do entorno, o texto indica uma perspectiva que vai além da mera apreciação estética, buscando também a consciência dos aspectos sociais e históricos envolvidos.

O uso do relato familiar e comunitário dos estudantes como recurso para esclarecer e discutir essa habilidade é uma estratégia relevante, pois permite uma abordagem mais contextualizada e pessoal, estimulando a reflexão sobre as próprias experiências culturais e a conexão com a diversidade presente na comunidade em que vivem.

Além disso, a menção à oportunidade de um trabalho interdisciplinar com outras habilidades destaca a importância de integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais abrangente da cultura e diversidade, reconhecendo que esses temas não se limitam a um único componente curricular.

Neste sentido, a abordagem proposta no texto está alinhada com a valorização da diversidade cultural e com a importância de desenvolver habilidades como o pensamento crítico e a responsabilidade social. A promoção do conhecimento e compreensão das diversas matrizes estéticas e culturais contribui para uma educação mais inclusiva e para o enriquecimento da formação dos estudantes.

### **B) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Educação Física”.**

A interculturalidade se evidencia em “Educação Física” por meio da valorização e resgate de brincadeiras e jogos de diferentes culturas populares. As atividades propostas abrangem brincadeiras regionais, fronteiriças, indígenas e locais, como brincadeiras de rua, esconde-esconde, amarelinha, cabo de força, pega-pega, entre outras. Essa diversidade de

brincadeiras possibilita aos estudantes vivenciar e apreciar diferentes manifestações culturais, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Além disso, a construção de brinquedos alternativos e a prática de jogos de construção, como o elefante colorido, envolvem a participação ativa dos estudantes na criação de objetos e jogos, permitindo a expressão de suas próprias culturas e criatividade, ao mesmo tempo em que são expostos a outras culturas presentes no ambiente escolar.

A discussão e o entendimento dos valores sociais, como o respeito ao próximo e a atitudes não discriminatórias diante da diversidade cultural, também enfatizam a importância da interculturalidade. A realização de rodas de conversa antes, durante e depois das atividades propostas proporciona um espaço para compartilhar experiências e conhecimentos culturais, contribuindo para a construção de uma perspectiva intercultural.

A proposta de atividades em sala de aula, como desenhar e descrever as brincadeiras preferidas, registrar brincadeiras antigas e relacioná-las com as culturas presentes na escola, estimula a conexão entre as diferentes culturas e valoriza as contribuições de cada estudante. Além disso, a pesquisa de campo sobre brincadeiras e jogos praticados antigamente e sua relação com as práticas atuais oferece uma oportunidade de compreender as mudanças e continuidades culturais ao longo do tempo.

Do mesmo modo, a possibilidade de os estudantes realizarem alterações e adaptações nas brincadeiras e jogos, com o objetivo de solucionar problemas ou dificuldades, estimula a flexibilidade cultural e a capacidade de adaptar-se a diferentes contextos, promovendo o respeito às diversas formas de jogar e brincar.

Dessa forma, as propostas apresentadas no texto refletem a interculturalidade ao promover a valorização, o resgate e a interação entre diferentes manifestações culturais, estimulando o respeito, a compreensão e a integração de diversas culturas no ambiente educacional.

### **C) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Língua Portuguesa”.**

O componente curricular “Língua Portuguesa” ressalta a importância de resgatar a cultura local e regional no ensino da distinção entre textos literários e não literários. Ao contemplar obras de autores locais ou regionais, o objetivo é valorizar os aspectos abrangentes de cada gênero textual, levando em consideração a diversidade cultural presente na região.

Essa abordagem intercultural permite que os estudantes se envolvam com diferentes perspectivas culturais, ampliando seu conhecimento sobre práticas de leitura e os pactos

estabelecidos dentro de cada contexto. Ao reconhecer a natureza e os objetivos das diferentes práticas de leitura, os estudantes são incentivados a desenvolver uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural presente na literatura.

A progressão da aprendizagem ao longo dos anos iniciais também é mencionada, indicando que os estudantes devem avançar gradualmente em sua autonomia na compreensão dos gêneros textuais. Esse progresso considera a complexidade do gênero em foco, a extensão e a complexidade dos textos e/ou recursos utilizados, bem como o nível de autonomia do estudante em cada etapa do ensino.

Destaca-se que, ao integrar elementos da cultura local e regional, a análise dos gêneros textuais se torna mais contextualizada e enriquecedora e os estudantes têm a oportunidade de explorar textos de autores locais, compreendendo diferentes formas de expressão literária e a diversidade de vozes presentes em sua comunidade.

Dessa forma, a análise do texto evidencia a interculturalidade ao considerar a valorização da cultura local e regional no ensino da distinção entre textos literários e não literários. Essa abordagem promove a compreensão dos pactos de leitura estabelecidos em diferentes contextos culturais e fortalece a autonomia dos estudantes, à medida que avançam em sua compreensão dos gêneros textuais ao longo dos anos iniciais.

#### **D) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Língua Espanhola”.**

Com relação ao componente curricular Língua Espanhola, cabe um destaque de que a BNCC não define competências específicas de língua espanhola e não orienta a base comum para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o currículo prescrito no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul é singular e original. Assim, foram definidas oito competências específicas para este componente curricular:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e pluricultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Espanhola contribui para a inserção do sujeito no mundo globalizado, inclusive no que concerne o mundo do trabalho e nas relações com os países vizinhos promovendo a expansão da harmonia comum e entre as pessoas.
2. Comunicar-se na Língua Espanhola, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Espanhola e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Reconhecer a especificidade e a complexidade da Língua Espanhola, desfazendo-se da ilusão de competência espontânea. Reconhecer a especificidade e a complexidade da Língua Espanhola, desfazendo-se da ilusão da homogeneidade

linguística e entendendo a competência espontânea inserida no processo de ensino e aprendizagem de LE.

5. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Espanhola, usados por diferentes países, com ênfase primordial aos países latino-americanos localizados no entorno do Brasil, e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

6. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Espanhola, de forma ética, crítica e responsável, desenvolvendo uma atitude positiva em relação à aprendizagem da língua.

7. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos no mundo hispânico, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

8. Conhecer e valorizar a cultura de fronteira mediante práticas interculturais que promovam a negociação e o diálogo entre as culturas, o reconhecimento de suas características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como tal.

(SEDMS, 2019, p. 420)

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda a importância de aprender a Língua Espanhola no contexto brasileiro, destacando sua relevância internacional e sua posição como terceira língua mais utilizada na política, diplomacia, economia e cultura, após o inglês e o francês. Ressalta que a língua espanhola é oficial em quatro países pertencentes ao Mercosul e em quase todos os países vizinhos ao Brasil. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a incluir questões nesse idioma desde 2010. Portanto, o estudo da língua espanhola é apresentado como uma necessidade para aqueles que desejam acessar o mercado sul-americano e interagir efetivamente com os países vizinhos.

O objetivo de incluir a língua espanhola no currículo escolar em Mato Grosso do Sul é permitir que os estudantes se expressem efetivamente nesse idioma, inserindo-os na cultura dos países hispanofalantes e estabelecendo pontes interculturais. Além disso, busca-se contribuir para o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e competências necessárias para continuar o aprendizado da língua. O estudante também é encorajado a reconhecer sua própria identidade e pertencimento por meio do conhecimento de outras nações, a interagir com falantes de espanhol sem preconceitos ou discriminação e a expressar ideias, opiniões, sentimentos e emoções no novo idioma.

O documento menciona a proximidade entre o espanhol e o português como uma vantagem inicial, mas destaca que, a longo prazo, os estudantes brasileiros enfrentam dificuldades para adquirir pleno domínio da língua espanhola. Portanto, é necessário selecionar conteúdos que não desestimulem o aprendizado e buscar soluções para as interferências linguísticas.

O texto ressalta a importância de não apenas aproximar os estudantes da língua espanhola, mas também permitir que estabeleçam pontes interculturais e relacionem-se com sua própria cultura por meio desse idioma. A língua é vista como uma ferramenta para

investigação e construção de conhecimento, incentivando os estudantes a se tornarem protagonistas do processo de aprendizado. Destaca, também, que o professor desempenha um papel fundamental na elaboração de estratégias que promovam um aprendizado eficiente, estimulando os estudantes a interagirem com outros e a aproveitar o contato com diferentes culturas para se reconhecerem como indivíduos.

Em suma, a análise do texto destaca a importância do ensino da língua espanhola no contexto brasileiro, ressaltando sua relevância internacional, a necessidade de superar as dificuldades de aprendizado a longo prazo e a importância de estabelecer conexões interculturais.

#### **E) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Ciências”.**

A interculturalidade se revela no componente curricular Ciências por meio das sugestões de atividades que visam desenvolver atitudes socioambientais de respeito e tolerância em relação à diversidade cultural. Ao trabalhar com o processo de investigação, os estudantes são incentivados a identificar e descrever as características individuais uns dos outros, levando em consideração aspectos como altura, peso, comprimento dos braços ou pernas, entre outros. Essa abordagem pode permitir que os estudantes identifiquem e reconheçam as semelhanças e diferenças entre si, promovendo discussões sobre diversidade e prevenção ao bullying.

A utilização de recursos multissemióticos pelo professor também é mencionada como uma forma de auxiliar na compreensão do conhecimento, proporcionando diferentes formas de expressão e representação cultural. Essa abordagem amplia as discussões ao abordar as características de diferentes populações e seus hábitos culturais, incentivando a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

Além disso, a habilidade em questão propõe metodologias para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, como repertório cultural, abertura para o novo, criatividade, comunicação, responsabilidade, cidadania, autoconhecimento e empatia, relacionando-se à interação com diferentes culturas, ao reconhecimento da importância do respeito e da valorização da diversidade e à capacidade de se colocar no lugar do outro.

Do mesmo modo, é mencionada a integração com o componente curricular de História, o que indica a relevância de compreender o contexto histórico e cultural das diferentes populações, contribuindo para uma visão mais abrangente da diversidade cultural.

#### **F) Evidências de interculturalidade no componente curricular “Geografia”.**

As orientações didáticas em Geografia sugerem diversas abordagens para compreender e valorizar a diversidade cultural de Mato Grosso do Sul, especialmente ao considerar as diferenças culturais dos grupos migrantes, ressaltando que as migrações ocorrem por fatores naturais, sociais e econômicos. Acredita-se que, ao reconhecer as possíveis migrações familiares de cada estudante, é possível promover o entendimento das diferentes origens e culturas presentes na comunidade.

As metodologias propostas visam desenvolver competências cognitivas e socioemocionais relacionadas ao pertencimento, à aceitação do outro, ao trabalho em equipe, à investigação, à compreensão e análise, e à valorização da diferença. Essas abordagens permitem que os estudantes conheçam outros povos e grupos que formam a população da sua comunidade, fortalecendo sua própria identidade a partir da diversidade geográfica, étnica e cultural.

A inclusão do Tema Contemporâneo "Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural" (SEDMS, 2019) ressalta a importância de abordar especificamente a cultura local, incentivando o estudo dos diferentes modos de vida dos povos tradicionais de Mato Grosso do Sul. Isso permite a promoção do reconhecimento das contribuições culturais e sociais desses povos, além de proporcionar a identificação de diferentes culturas no ambiente escolar e social.

O componente prescreve uma habilidade que envolve o reconhecimento dos grupos constituintes da formação populacional de Mato Grosso do Sul, relacionando-os aos fluxos migratórios e reconhecendo as contribuições culturais de cada um para a cultura local, regional e nacional. Isso possibilita aos estudantes valorizarem sua própria cultura e respeitar a cultura de seus colegas, promovendo a aceitação e valorização da diferença.

A abordagem interdisciplinar também é destacada, mencionando a possibilidade de integração com habilidades de outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte e História, o que amplia as oportunidades de trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais em diferentes contextos e perspectivas.

Neste sentido, a interculturalidade se evidencia em Geografia ao abordar a diversidade cultural dos grupos migrantes, valorizar a cultura local, promover a aceitação do outro, trabalhar em equipe, investigar, analisar e valorizar a diferença, além de que as metodologias propostas incentivam a compreensão das contribuições culturais dos diferentes grupos étnicos e a valorização da diversidade cultural.

### **G) Evidências de interculturalidade no componente curricular “História”.**

O componente curricular História destaca a importância da discussão e da reflexão de regras de convívio social, identificando diferenças nos espaços de convivência e refletindo sobre as regras que regulam esses ambientes permite aos estudantes compreenderem as especificidades de hábitos e regras culturais. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise com base em fatos e para a compreensão e aceitação da pluralidade e das diferenças.

Outra evidência da interculturalidade que se revela é a importância de valorizar a diversidade cultural presente no Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente no contexto da sala de aula. Por meio da habilidade de reconhecer e listar elementos da história da cidade e da região, os estudantes podem compreender como diferentes grupos populacionais contribuíram para a formação da comunidade local.

Nas orientações didáticas, os estudantes são incentivados a pesquisar e coletar informações sobre a história de sua cidade ou região, envolvendo consultas em diferentes fontes, como relatos orais, fotografias antigas, documentos e objetos, para construir um entendimento inteligível da história local. Essas práticas permitem aos estudantes desenvolverem a capacidade de selecionar e organizar informações, além de trabalhar com fontes diversas.

A habilidade de comparar e analisar diferentes pontos de vista sobre eventos importantes da região promove o diálogo e a reflexão sobre a diversidade de interpretações e opiniões. Isso fortalece a capacidade dos estudantes de lidar com opiniões divergentes e contribui para o desenvolvimento da criticidade social e histórica.

Os estudantes são convidados a reconhecer e avaliar a contribuição de diferentes povos e grupos étnicos na formação da sociedade brasileira e local, sendo estimulados a compreenderem os fluxos migratórios, as influências culturais e a diversidade étnica da sociedade. Recomendam-se visitas a sítios arqueológicos, comunidades indígenas, quilombos ou museus etnológicos.

Uma habilidade que chama a atenção versa sobre a análise das mudanças sociais e espaciais decorrentes da migração, o que pode incluir debates sobre os fluxos migratórios passados e presentes, bem como a análise das relações entre diferentes grupos sociais e étnicos. Ao trabalhar esses aspectos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma visão crítica e aberta para diferentes culturas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e plural.

### ***8.2.2 Aproximações do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul com as premissas para um currículo intercultural***

Ao analisar o documento construído no âmbito Estadual, procuramos mapear as evidências de que a interculturalidade se revela no currículo como eixo estruturante, tanto de forma explícita, quanto implícita, de forma a caminhar na direção de se organizar premissas para um currículo intercultural, conforme se segue:

**I. Integração das diferentes áreas de conhecimento:** Promover a interdisciplinaridade, buscando integrar diferentes componentes curriculares, para uma compreensão mais abrangente da cultura e diversidade, reconhecendo que esses temas não se limitam a uma única disciplina.

**II. Valorização da diversidade cultural:** Incluir no currículo o estudo e a apreciação das diferentes matrizes estéticas, culturais e linguísticas presentes na comunidade local, regional e nacional, proporcionando aos estudantes o contato e a compreensão das diversas culturas existentes, incluindo a população campestre, povos indígenas, quilombolas, orientais, europeus, árabes e outras etnias.

**III. Uso de relatos pessoais e comunitários:** Estimular o uso dos relatos familiares e comunitários dos estudantes como recurso para esclarecer e discutir as habilidades interculturais, proporcionando uma abordagem mais contextualizada e pessoal, que estimule a reflexão sobre as próprias experiências culturais e a conexão com a diversidade presente na comunidade em que vivem.

**IV. Inclusão de manifestações culturais e jogos tradicionais:** Valorizar e resgatar brincadeiras, jogos, manifestações artístico-culturais e literárias de diferentes culturas, proporcionando aos estudantes a vivência e apreciação dessas manifestações, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.

**V. Estímulo à pesquisa e à investigação:** Incentivar os estudantes a realizarem pesquisas e investigações sobre as culturas locais, regionais e internacionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e a compreensão das diversas manifestações culturais, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico.

**VI. Uso de tecnologias e recursos multimídia:** Utilizar recursos tecnológicos e multimídia como ferramentas para pesquisar, selecionar, compartilhar e produzir conhecimento sobre diferentes culturas, promovendo a aprendizagem da língua espanhola, o acesso a outras línguas e a ampliação das perspectivas culturais.



**VII. Promoção de atitudes socioambientais:** Desenvolver atitudes socioambientais de respeito, tolerância, solidariedade e responsabilidade social em relação à diversidade cultural, incentivando os estudantes a valorizarem e cuidarem do patrimônio cultural e ambiental da sua comunidade e do mundo.

**VIII. Formação de professores:** Investir na formação continuada dos professores, promovendo ações de formação continuada e recursos didáticos que os auxiliem a promover uma educação intercultural, respeitando e valorizando a diversidade cultural presente na sala de aula.

**IX. Participação da comunidade:** Estimular a participação ativa da comunidade no currículo escolar, por meio de parcerias com instituições locais, especialistas e representantes de diferentes culturas, proporcionando experiências enriquecedoras e promovendo a interação entre a escola e a comunidade.

### **8.3 Referencial Curricular do Município de Ponta Porã-MS**

O documento municipal de orientação curricular é denominado “Referencial Curricular do Município de Ponta Porã-MS”. Representantes do município participaram, em regime de colaboração<sup>7</sup> entre o Estado e os municípios para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a construção de um novo currículo alinhado a essa base.

Durante os anos de 2018 e 2019, o município realizou encontros e seminários para estudar a BNCC e elaborar pareceres a serem inseridos em uma plataforma disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã se mobilizou para aderir ao Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, criando um currículo próprio para a Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã. Esse currículo de referência contém uma parte diversificada de ensino, visando atender as demandas educacionais específicas do município.

Uma dessas demandas surgiu em 2021, com a implementação da oferta de Atividades Complementares Esportivas, Culturais e Pedagógicas para os estudantes do Ensino Fundamental no contraturno, com carga horária específica definida pela matriz curricular própria, regulamentada por uma resolução da Secretaria Municipal de Educação. Essas

---

<sup>7</sup> O Regime de Colaboração é uma estratégia prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que permite que União, estados e municípios se organizem para solucionar problemas comuns ou apoiar a implementação de políticas públicas.

atividades complementares possuem conteúdos e habilidades diferentes daquelas oferecidas no período regular de ensino.

Outra demanda educacional ocorreu em 2022, quando a rede municipal passou a oferecer a Educação em Tempo Integral e a Educação Básica do Campo, regulamentadas por resoluções específicas da Secretaria Municipal de Educação. Essas novas modalidades exigiram a criação de currículos diferenciados que contemplassem a parte diversificada dessas modalidades implementadas.

O documento (SEME, 2022) ressalta que a elaboração desse referencial curricular próprio, com a inclusão da parte diversificada, atende a uma exigência da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece que os currículos escolares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, que deve ser definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a legislação educacional e as características regionais e locais.

### ***8.3.1 Encontros com a interculturalidade no Referencial Curricular de Ponta Porã/MS para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.***

O município de Ponta Porã/MS, ao participar do regime de colaboração para a elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, aderiu à matriz curricular para os componentes descritos na análise do documento do Estado, optando por acrescentar, como parte diversificada do currículo, um componente transversal denominado “Práticas Culturais – Educação Patrimonial/Civismo. Por este motivo, as análises desenvolvidas nos demais componentes curriculares não serão repetidas, por se tratar das mesmas propostas no documento do Estado (SEDMS, 2019).

O componente curricular transversal, em questão, dialoga com habilidades existentes em outras áreas de conhecimento, mas também apresenta habilidades específicas do contexto local, incluindo objetos de conhecimento e ações didáticas próprias. Os dados coletados no documento municipal (SEME, 2022) estão dispostos no Apêndice G, a partir das seguintes informações: “Ano”; “Unidades Temáticas”; “Objetos de Conhecimento”; “Habilidades”; “Ações Didáticas”.

#### **A) Práticas Culturais - Educação Patrimonial / Civismo - 1º Ano**

No que diz respeito à primeira unidade temática, "Meu lugar e seu patrimônio cultural", é positivo que os estudantes sejam incentivados a explorar e compreender os

patrimônios históricos e culturais da cidade ou município em que vivem. Através da consulta de fontes diversas e do registro dos acontecimentos ao longo do tempo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma consciência histórica e valorizar a diversidade cultural presente em sua comunidade.

No entanto, é importante questionar a abordagem sugerida no uso do livro "Um Olhar Fronteiriço - História e Geografia" como única fonte de informação. Embora seja válido utilizar recursos educacionais, é essencial garantir a diversidade de perspectivas e fontes, especialmente quando se trata de educação intercultural. Seria enriquecedor incluir diferentes vozes e experiências, envolvendo membros da comunidade local, historiadores locais ou representantes de grupos étnicos e culturais presentes na região.

Na segunda unidade temática, "Meu lugar e seu patrimônio: Arte Rupestre da Fronteira", a proposta de identificar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e compreender seus significados é uma forma interessante de promover o respeito e a valorização do patrimônio cultural. No entanto, novamente é importante destacar a necessidade de incluir diferentes perspectivas e conhecimentos indígenas ou de grupos étnicos que estejam relacionados a esses patrimônios.

A terceira unidade temática aborda as músicas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, incentivando os estudantes a analisarem as letras das músicas relacionadas à fronteira. Essa atividade pode promover a apreciação musical e a reflexão sobre a cultura local. No entanto, é fundamental garantir que as músicas selecionadas representem a diversidade cultural existente na região e incluam vozes de diferentes grupos étnicos e sociais. Além disso, seria interessante promover a interação com estudantes de outras regiões ou países, por meio de trocas de músicas e experiências culturais, para estimular a compreensão e o respeito à diversidade cultural.

Por fim, a proposta de trabalhar o Hino de Ponta Porã como símbolo identitário do município é válida, mas novamente é importante trazer uma perspectiva intercultural. O debate sobre o significado do hino e os símbolos municipais deve incluir uma reflexão crítica sobre como esses símbolos podem excluir ou marginalizar grupos étnicos ou culturais minoritários. Além disso, é relevante incluir diferentes formas de expressão cultural, como danças, festivais ou culinária, para abranger a diversidade de expressões culturais presentes na região.

Em resumo, as práticas culturais propostas têm o potencial de promover a valorização do patrimônio cultural local e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. No entanto, é fundamental garantir uma abordagem intercultural que inclua a diversidade de perspectivas, conhecimentos e expressões culturais presentes na região. Isso

pode ser alcançado por meio do uso de fontes diversas, da inclusão de representantes de diferentes grupos étnicos e culturais e do estímulo à troca de experiências com outras comunidades. A interculturalidade é essencial para promover o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade cultural.

### **B) Práticas Culturais - Educação Patrimonial / Civismo - 2º Ano**

Na primeira unidade temática, "Arte fronteiriça", é positivo que os estudantes sejam incentivados a identificar as produções artísticas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Essa atividade pode promover a valorização da cultura local e a apreciação artística. Por este motivo, é fundamental garantir que haja uma abordagem intercultural que inclua diferentes formas de expressão artística presentes na região, como danças tradicionais, artesanato indígena ou outras manifestações culturais. Além disso, é importante envolver artistas locais e promover um diálogo com os estudantes para que possam compreender o significado e o contexto das produções artísticas.

A segunda unidade temática aborda a alimentação típica da fronteira. A proposta de pesquisa sobre os alimentos típicos da região e a realização de um lanche fronteiriço são interessantes para explorar a culinária local. No entanto, é importante destacar a necessidade de incluir uma perspectiva intercultural que vá além dos alimentos típicos de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Seria enriquecedor explorar as influências indígenas, paraguaias e de outras culturas presentes na região, promovendo a valorização da diversidade cultural e o respeito às tradições culinárias de diferentes grupos étnicos.

Na terceira unidade temática, a proposta de pesquisar sobre a biografia e a produção dos artistas locais é válida para estimular o conhecimento sobre a arte da região. No entanto, novamente é importante garantir uma abordagem intercultural, incluindo não apenas os artistas mencionados, mas também outros representantes de diferentes grupos étnicos e culturais presentes em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A inclusão de diferentes perspectivas artísticas pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e promover uma apreciação mais ampla da arte local.

Por fim, a proposta de estudar o Hino de Mato Grosso do Sul como símbolo identitário regional é válida, mas é fundamental incluir uma abordagem intercultural. Além de compreender a história de criação e o significado do hino, seria interessante explorar outras formas de expressão cultural presentes no estado, como danças tradicionais ou festivais populares. Dessa forma, os estudantes terão uma compreensão mais abrangente da diversidade

cultural do Mato Grosso do Sul e poderão desenvolver um senso de identidade regional mais inclusivo.

Em suma, as práticas culturais propostas têm o potencial de promover a valorização do patrimônio cultural local, mas é fundamental garantir uma abordagem intercultural que inclua diferentes perspectivas, expressões artísticas e tradições culinárias presentes na região. Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de artistas e representantes de diferentes grupos étnicos e culturais, da utilização de fontes diversificadas e da promoção do diálogo e da troca de experiências entre os estudantes. A interculturalidade é essencial para promover o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade cultural.

### **C) Práticas Culturais - Educação Patrimonial / Civismo - 3º Ano**

Nas duas primeiras unidades temáticas, "Poderes Públicos do município de Ponta Porã: a Prefeitura de Ponta Porã" e "Poderes Públicos do município de Ponta Porã: a Câmara Municipal", a proposta é compreender a função da Prefeitura e da Câmara Municipal como espaços públicos do município. A sugestão de leitura do livro "Um Olhar Fronteiriço - História e Geografia" e a realização de debates são interessantes para introduzir esses temas aos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que uma abordagem intercultural também deve ser considerada nesse contexto e promover um diálogo sobre os espaços públicos de Ponta Porã pode ser uma oportunidade para discutir a diversidade cultural presente na cidade. Os espaços públicos são frequentados por pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas. Portanto, é importante enfatizar a importância de uma gestão pública inclusiva, que respeite e valorize a diversidade cultural e os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem.

No que diz respeito aos hinos, tanto o "Hino da Independência" quanto o "Hino Nacional Brasileiro" são considerados símbolos identitários nacionais. No entanto, é fundamental promover uma abordagem intercultural que vá além do contexto nacional. Os estudantes devem ser incentivados a compreender que existem diferentes identidades culturais e étnicas dentro do país, e que essas identidades também devem ser valorizadas.

Além disso, é importante não se limitar apenas à compreensão da história de criação e do significado dos hinos. A proposta de estudo do vocabulário e dos conceitos encontrados na letra dos hinos é válida, mas também é necessário incluir a análise crítica desses hinos à luz da diversidade cultural e da interculturalidade. Os estudantes devem ser encorajados a refletir

sobre como esses hinos representam ou excluem diferentes grupos étnicos e culturais dentro da sociedade.

No geral, é importante que as práticas culturais propostas promovam uma compreensão mais ampla da diversidade cultural, estimulem o respeito às diferenças e valorizem as múltiplas identidades presentes na sociedade. A inclusão de diferentes perspectivas, histórias e vozes é fundamental para uma educação interculturalmente sensível e para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade.

#### **D) Práticas Culturais - Educação Patrimonial / Civismo - 4º Ano**

A primeira unidade temática aborda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A proposta de leitura da revista "A Turma da Mônica: O Estatuto da Criança e do Adolescente" é interessante para introduzir o tema aos estudantes. Apesar de ser uma temática abordada a partir da legislação brasileira, é fundamental destacar que os direitos das crianças e adolescentes são universais e devem ser garantidos independentemente de sua origem étnica, cultural ou socioeconômica. Neste sentido, os estudantes podem ser incentivados a refletir sobre como esses direitos são aplicados em diferentes contextos culturais e como as desigualdades sociais podem afetar sua efetivação.

A atividade de representar os direitos e deveres por meio de desenhos pode ser enriquecedora, pois permite que os estudantes expressem sua compreensão dos conceitos de forma visual. Assim, é importante garantir que diferentes perspectivas e realidades culturais sejam consideradas ao interpretar e discutir esses desenhos, promovendo um ambiente inclusivo em que todos os estudantes se sintam representados e valorizados.

A unidade temática sobre civismo propõe a conceituação do termo e a pesquisa sobre como o civismo foi utilizado ao longo dos anos. Novamente, é importante destacar que o civismo pode ser interpretado de maneiras diferentes em diferentes culturas e os estudantes devem ser encorajados a explorar as diversas representações e práticas de civismo em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Ao trabalhar o Hino Nacional Brasileiro, é válido discutir sua história, significado e vocabulário. No entanto, é essencial que os estudantes também sejam expostos a diferentes hinos e canções que representem as várias culturas presentes no país, considerando que isso promoverá uma visão mais ampla da diversidade cultural brasileira e permitirá que os estudantes apreciem e valorizem as expressões musicais de diferentes grupos étnicos.

Em relação à atividade de desenhar imagens mencionadas no hino nacional brasileiro, é importante que os estudantes também tenham a oportunidade de criar imagens que

representem suas próprias culturas e identidades. Isso permitirá que eles se sintam valorizados e reconhecidos em sua diversidade cultural.

Neste sentido, as práticas culturais propostas para o 4º ano são relevantes para promover o conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o civismo e o Hino Nacional Brasileiro. No entanto, é crucial que essas práticas sejam abordadas de forma intercultural, valorizando a diversidade cultural, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas e garantindo que todos os estudantes se sintam representados e valorizados em sala de aula.

#### **E) Práticas Culturais - Educação Patrimonial / Civismo - 5º Ano**

No que diz respeito à compreensão do conceito de cultura, as ações didáticas propostas oferecem uma oportunidade de reflexão e diálogo sobre a diversidade cultural. Ao questionar os estudantes sobre sua percepção de cultura e discutir diferentes significados, eles são incentivados a reconhecer a lógica interna de cada realidade cultural e a compreender que a diversidade cultural possibilita diferentes formas de vivências em diferentes lugares. A leitura do texto de Darcy Ribeiro e a utilização de vídeos e desenhos como recursos complementares também enriquecem o processo de aprendizagem.

A abordagem da educação patrimonial valoriza a identidade pessoal, familiar e local dos estudantes. Através da análise de objetos pessoais e da criação de histórias relacionadas a esses objetos, os estudantes são encorajados a refletir sobre a importância e o significado do patrimônio cultural. Essa atividade permite que eles compartilhem suas experiências, conheçam os objetos uns dos outros e reconheçam a diversidade de significados atribuídos a eles.

A discussão sobre diversidade cultural e a abordagem da fronteira como um espaço de pluralidade cultural proporcionam aos estudantes uma compreensão mais ampla da diversidade cultural existente em sua região. A pesquisa, o debate coletivo e a criação de um painel visual sobre a pluralidade cultural fronteiriça permitem que os estudantes explorem e apreciem a riqueza cultural presente em sua comunidade.

Através da observação minuciosa das edificações e do patrimônio cultural local, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de observação e reflexão crítica sobre o ambiente ao seu redor. A atividade de construir um painel de fotografias das edificações e comparar com suas anotações promove uma reflexão sobre o patrimônio cultural existente em sua cidade.

A ética e a sustentabilidade são temas importantes tratados na proposta curricular de Ponta Porã. Através da leitura da revista da Turma da Mônica e da realização de debates, os

estudantes são incentivados a refletir sobre essas questões e compreender sua importância para a sociedade e o planeta. A elaboração de uma peça teatral com fantoches também promove a expressão criativa dos estudantes em relação ao tema da sustentabilidade.

Em geral, as práticas culturais apresentadas demonstram uma abordagem intercultural significativa, pois elas fornecem oportunidades para os estudantes explorarem e valorizarem a diversidade cultural, desenvolverem habilidades de observação, reflexão crítica e expressão criativa.

### ***8.3.2 Aproximações do Referencial Curricular do Município de Ponta Porã com as premissas para um currículo intercultural***

A análise do documento de referência construído no âmbito Municipal oferece um recorte a partir do componente curricular transversal denominado “Práticas Culturais – Educação Patrimonial/Civismo”, elaborado para dialogar com os diferentes componentes curriculares do documento Estadual (SEDMS, 2019), acolhidos como referência também para o Município.

O mapeamento a seguir foi construído a partir das evidências analisadas e que demonstraram que a interculturalidade se revela no currículo como eixo estruturante, tanto de forma explícita, quanto implícita, de forma a caminhar na direção da organização de premissas para um currículo intercultural:

**I. Inclusão de diversas perspectivas e fontes:** É importante garantir a diversidade de perspectivas e fontes, especialmente quando se trata de educação intercultural. Incluir diferentes vozes e experiências, envolvendo membros da comunidade local, historiadores locais e representantes de grupos étnicos e culturais presentes na região, enriquecem o currículo e promovem uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural.

**II. Valorização do patrimônio cultural local:** O currículo deve incentivar os estudantes a explorar e compreender os patrimônios históricos e culturais da cidade ou município em que vivem. Por meio da consulta de fontes diversas e do registro dos acontecimentos ao longo do tempo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma consciência histórica e valorizar a diversidade cultural presente em sua comunidade.

**III. Inclusão de conhecimentos indígenas e de grupos étnicos:** Ao abordar temas como patrimônio cultural e arte, é importante incluir conhecimentos indígenas e dos diferentes grupos étnicos que estejam relacionados a esses patrimônios. Isso promove a valorização e o respeito às diferentes culturas presentes na região.



**IV. Interação com outras regiões ou países:** Promover a interação com estudantes de outras regiões ou países, por meio de trocas de músicas e experiências culturais, estimula a compreensão e o respeito à diversidade cultural. O uso de recursos tecnológicos é uma estratégia possível para aproximar pessoas, culturas e línguas. Essa interação pode ser realizada por meio de parcerias escolares ou projetos colaborativos.

**V. Reflexão crítica sobre símbolos identitários:** Ao trabalhar com hinos, símbolos municipais ou regionais, é importante trazer uma perspectiva intercultural. O debate sobre o significado desses símbolos deve incluir uma reflexão crítica sobre como eles podem excluir ou marginalizar grupos étnicos ou culturais minoritários. Além disso, é relevante incluir diferentes formas de expressão cultural, como danças, festivais ou culinária, para abranger a diversidade de expressões culturais presentes na região.

**VI. Abordagem intercultural nos espaços públicos:** Ao abordar os poderes públicos do município, é importante promover um diálogo sobre a diversidade cultural presente na cidade. Os espaços públicos são frequentados por pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas. Portanto, é importante enfatizar a importância de uma gestão pública inclusiva, que respeite e valorize a diversidade cultural e os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem.

**VII. Inclusão de diferentes perspectivas e identidades culturais:** Ao abordar temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o civismo e os hinos, é fundamental promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural. Os estudantes devem ser incentivados a explorar as diversas representações e práticas de civismo em diferentes partes do Brasil e do mundo. Além disso, é essencial que eles sejam expostos a diferentes hinos e canções que representem as diferentes culturas, tanto as mais próximas, quanto a outras que possam aproximá-los da perspectiva latino-americana.

## **CAPÍTULO 9 – ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DE PROFESSORES(AS) QUE PESQUISARAM PONTA PORÃ/MS**

O Capítulo 1 desta tese abordou o “Estado do Conhecimento das Publicações relacionadas ao tema da pesquisa realizada, relacionando dissertações de mestrado e teses de doutorado que corresponderam aos termos indutores buscados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Neste capítulo, selecionamos as pesquisas realizadas por professores e professoras que analisaram as questões sobre a educação intercultural no município de Ponta Porã/MS. O recorte apresentado reflete a análise captada a partir dos resultados de cada pesquisa, na perspectiva crítica sobre a interculturalidade no município em questão.

Os autores e as autoras que contribuem para a compreensão desta análise são: Fernandes (2011); Terenciani (2011); Bouffleur (2014); Berger (2015); Oliveira (2015); Josgrilbert (2016); Ferreira (2019); e Bueno (2019).

A professora Fernandes (2011) atuou como gestora de uma das escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e, por este motivo, destaca a importância da gestão democrática e da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, ressaltando a necessidade de uma participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. A autora enfatiza que a qualidade da escola depende dessa participação, valorizando a autonomia, liberdade, emancipação e a construção coletiva do PPP.

Nessa perspectiva, acredita que a implementação do PPP desvia o planejamento educativo do nível central para o nível das escolas, permitindo experiências inovadoras e desafiadoras. Do mesmo modo, a professora ressalta que a escola é vista como um espaço rico em possibilidades de trabalho cooperativo, intelectual e criativo, onde o aluno constrói seu conhecimento por meio de interações com o mundo físico e social.

A autora também destaca a importância do conhecimento como uma interpretação que o ser humano faz da natureza, enfatizando que o aluno não deve ser apenas um receptor passivo de conhecimentos, mas sim um agente transformador da sociedade.

Fernandes (2011) ressalta, ainda, as condições únicas de multilinguismo e construção de identidade interfronteiriça e intercultural na região de fronteira em que as escolas estão inseridas, o que torna importante ter uma visão mais ampla e abrangente sobre essas questões, reconhecendo a influência direta na aprendizagem dos estudantes que vivenciam a realidade da fronteira.

Na experiência da pesquisa realizada, a implementação do Projeto Político Pedagógico oportunizou aos estudantes serem protagonistas de seu próprio conhecimento, mudando o foco do ensino para o aluno como centro do processo educativo. Dessa forma, acredita que a escola se tornou mais democrática, aberta e participativa, proporcionando avanços e resultados positivos.

No entanto, a autora menciona as dificuldades encontradas na implementação do projeto, como questões administrativas, financeiras e institucionais. Ela destaca a disparidade entre o apoio recebido pelo Ministério da Educação brasileiro, que foi mais próximo, e pelo Ministério da Educação paraguaio, mais ausente, o que afetou a implementação do projeto no lado paraguaio. Apesar dessas dificuldades, a autora enfatiza os avanços alcançados e os resultados positivos observados na escola.

Em resumo, a análise crítica da pesquisa de Fernandes (2011) destaca a importância da gestão democrática e do PPP, a valorização da participação da comunidade escolar e a necessidade de uma abordagem intercultural e bilíngue nas escolas de fronteira. A implementação do projeto demonstrou resultados positivos, mesmo diante de desafios e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

A pesquisa da autora Terenciani (2011) aborda a importância da perspectiva intercultural no ensino de Geografia em Ponta Porã, na qual destaca a relevância de compreender as relações e práticas escolares a partir da educação intercultural, analisando a prática de ensino de Geografia nesse contexto.

Um dos principais elementos discutidos na pesquisa é a noção de território, (multi)territorialidade e fronteira. A autora ressalta que, em áreas de fronteira internacional, os moradores locais vivenciam múltiplos territórios, tanto em termos de apropriação material ou simbólica por pequenos grupos de identificação, quanto em termos político-administrativos representados pelos Estados-nação (Brasil e Paraguai). Acredita que essa dinamicidade da fronteira influencia as práticas e interações sociais, bem como os conflitos e discriminações presentes no espaço escolar.

A interculturalidade é apresentada, na pesquisa da autora, como uma abordagem capaz de desmistificar relações e práticas discriminatórias historicamente legitimadas, além de buscar promover o diálogo e a problematização das diferenças, sem negá-las ou apenas assimilá-las, o que representa uma postura teórica e política de construção de novas formas de pensar, agir e ver o mundo, tendo a diferença como um direito coletivo e individual.

No entanto, o texto de Terenciani (2011) destaca que, apesar da realidade intercultural na faixa de fronteira em Ponta Porã, as escolas locais não receberam orientações

curriculares específicas para lidar com essa diversidade. A autora ressalta que os professores têm dificuldades em lidar com a presença de estudantes paraguaios e, muitas vezes, adotam uma postura nacionalista e integracionista, sem refletir sobre as necessidades individuais desses estudantes. Isso resulta em situações em que os estudantes paraguaios escondem ou negam sua identidade cultural devido ao estigma negativo associado a ela.

A autora ressalta que as aulas de Geografia podem ser um espaço propício para trabalhar questões específicas da realidade local e discutir a diversidade cultural. No entanto, muitas vezes, as práticas de ensino não inovam em termos de postura teórica e a abordagem intercultural é limitada a datas comemorativas e festas folclóricas.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural é fundamental para trazer à tona os conflitos e tensões presentes na fronteira e combater a discriminação e a inferiorização das diferenças/alteridades. Acredita que a educação formal, incluindo todos os componentes curriculares, deve ter como premissa a formação humana independentemente da localização geográfica. Terenciani (2011) afirma que é papel da escola e da educação promover a valorização da diversidade e desconstruir processos de negação do "outro", como no caso da fronteira Brasil-Paraguai, em que os paraguaios são estigmatizados.

A pesquisa realizada pela professora Bouffleur (2014) teve como objetivo compreender a forma como as questões da diversidade cultural e da interculturalidade são manifestadas e incorporadas nos projetos curriculares de escolas públicas municipais na região de fronteira. O estudo se concentrou nos Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas municipais em Ponta Porã/MS, buscando identificar se as ações propostas nesses projetos atendiam efetivamente às demandas da região.

A pesquisa revelou que as questões relacionadas à diversidade cultural e interculturalidade estão presentes nos espaços escolares, nas identidades dos sujeitos, em suas línguas e nos costumes manifestados; porém, essas questões não estão sendo abordadas de forma abrangente, devido à falta de ações planejadas nos Projetos Políticos Pedagógicos. A autora destaca a necessidade de ações claras e precisas que identifiquem as demandas culturais da região.

Um dos principais pontos levantados pela pesquisa é a dificuldade das escolas em lidar com as diferenças existentes na região, especialmente no caso dos estudantes denominados "brasiguaios", que são de nacionalidade paraguaia, mas possuem documentação brasileira. Relata que esses estudantes enfrentam dificuldades de comunicação com os educadores, uma vez que muitos deles não dominam a língua portuguesa, o que resulta em uma educação em que

as crianças são forçadas a aprender em uma língua que não é a sua língua materna, ferindo o princípio do respeito ao outro.

A pesquisa também aponta para os benefícios que os pais paraguaios buscam ao registrar seus filhos como brasileiros, como acesso a serviços gratuitos na área educacional, melhorias de vida e perspectivas diferenciadas para os estudantes. No entanto, esses benefícios não compensam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o processo de alfabetização e aprendizado, além dos constrangimentos sociais.

Em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos, a pesquisa de Bouffleur (2014) constatou que as escolas não abordaram de maneira adequada as questões da diversidade cultural e da interculturalidade. O documento, que deveria ser o norteador das ações educativas, muitas vezes é apenas uma formalidade burocrática, sem efetividade na abordagem dessas questões. A falta de tempo, a rotatividade de profissionais e a resistência à mudança são apontadas como alguns dos obstáculos enfrentados pelas escolas na construção de projetos que atendam às demandas da diversidade cultural.

A autora indica a necessidade de uma reflexão coletiva e do exercício de construção do Projeto Político Pedagógico como uma oportunidade de pesquisa e formação para os profissionais da educação. A região de fronteira é destacada por Bouffleur (2014) como um espaço de trocas e intercâmbios entre diferentes perspectivas sociais, econômicas, étnicas, políticas, culturais e tecnológicas, que devem ser revistas e respeitadas.

A tese de doutorado da autora Berger (2015) aborda de maneira significativa a gestão de línguas em contextos de pluri/multilinguismo, com foco específico nas escolas brasileiras localizadas em Ponta Porã/MS. A pesquisa se concentra em entender como os educadores lidam com a coexistência de diferentes línguas nesses espaços e como suas ações refletem escolhas políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais.

Um dos principais conceitos explorados na pesquisa é o da gestão de línguas, que se refere às práticas e estratégias utilizadas pelos diferentes agentes envolvidos para exercer poder e intervir nas relações sociais com as línguas e seus usos. A autora destaca que a presença ou ausência de determinadas línguas e o lugar que elas ocupam em um determinado espaço social são resultado das escolhas e práticas desses agentes.

Um elemento central na análise de Berger (2015) é a interseção entre a gestão de línguas e a gestão das fronteiras. A autora argumenta que as fronteiras não se limitam apenas ao aspecto territorial dos Estados-nacionais, mas também estão presentes nas relações entre grupos sociais. Nesse contexto, a gestão de línguas é entendida como um processo dinâmico que envolve diferentes territórios e agentes, e é influenciado por relações de poder.

A pesquisa de Berger (2015) busca compreender como os educadores brasileiros em Ponta Porã/MS se inserem nesse processo de gestão de línguas e como contribuem para a visibilidade (ou invisibilidade) de línguas diferentes nas escolas. Ela enfatiza a importância de reconhecer e tratar as línguas como algo especial, conferindo atenção a elas e valorizando sua diversidade.

A autora utiliza uma abordagem interdisciplinar, incorporando conhecimentos da Antropologia, Geografia, Linguística Aplicada, Sociologia e Sociolinguística. Essa abordagem ampla permite analisar as relações entre a gestão de línguas e a gestão das fronteiras em um contexto escolar específico.

A tese também destaca a importância dos elementos que influenciam as ações e práticas dos educadores no processo de gestão de línguas. Isso inclui o modelo de sistema educacional em que estão inseridos, o grau de autonomia e autoridade que possuem, a forma como interpretam e negociam as políticas linguístico-educacionais e suas relações com o ambiente sociolinguístico em que atuam.

Além disso, a pesquisa aborda as diferentes orientações/motivações que norteiam as políticas linguísticas e as intervenções sobre as línguas, como a língua-enquanto-problema, língua-enquanto-direito e língua-enquanto-recurso. Essas orientações/motivações são categorias de análise que permitem compreender as ideologias, representações e atitudes linguísticas que direcionam as ações e práticas dos educadores.

Berger (2015) destaca a influência do ideal monolíngue e monocultural que predominou nas políticas internas do país por muito tempo, levando à concepção de que apenas o português era falado no Brasil. Essa visão limitada também se estendia às fronteiras nacionais, que eram consideradas como lugares de contenção do "outro", impossibilitando a gestão do multilinguismo nas escolas e a valorização das línguas presentes nessas regiões.

A autora ressalta que a manutenção das fronteiras entre os países também está relacionada às questões linguísticas, já que diferentes mecanismos de gestão de línguas atuam para demarcá-las como elementos distintivos. No entanto, ela argumenta que os territórios não são estáveis e rígidos, e as mudanças na compreensão do multilinguismo têm propiciado a construção de um espaço para a valorização do potencial multilíngue dos países e das fronteiras como espaços de intercâmbio linguístico-cultural.

No geral, a tese de Berger (2015) contribui para a compreensão da complexidade da gestão de línguas em contextos de pluri/multilinguismo, especificamente nas escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e explorar conceitos como fronteiras, territórios, políticas linguísticas e orientações/motivações, a autora

oferece uma análise crítica e aprofundada sobre as práticas dos educadores e seu papel na visibilidade das línguas nesse contexto específico.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2015) aborda a questão da interculturalidade no contexto do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, com foco nas representações discursivas do sujeito-aluno e das línguas envolvidas. A autora parte da hipótese de que o processo discursivo identitário do sujeito-aluno de fronteira é marcado pelos elementos da condição híbrida da fronteira, da mescla de culturas e línguas. No entanto, ao analisar as formações discursivas presentes nos documentos oficiais do programa, Oliveira (2015) observa que as representações não corroboram totalmente essa hipótese.

Um dos elementos destacados na análise é a relação de poder e controle presentes na proposta de intervenção do Programa, pois considera que os documentos oficiais são vistos como dispositivos de poder que estabelecem diretrizes e normas para o desenvolvimento das atividades. Essa relação de poder se manifesta na busca por construir uma identidade para o sujeito-aluno de fronteira, o que implica em um discurso de homogeneidade linguística e na separação das línguas por tarefas e turnos.

No que se refere às representações de língua e linguagem, Oliveira (2015) identifica vozes que promovem a separação das línguas que coexistem na fronteira. As relações interdiscursivas mostram que o movimento gerado pelos enunciados da proposta é voltado para o ensino separado das línguas, silenciando o fenômeno de mescla linguística presente na região, contrariando a realidade sociolinguística das fronteiras, que é caracterizada por interações e mesclas entre as línguas.

Além disso, a autora analisa que as representações de língua portuguesa e língua espanhola apresentam sentidos distintos na visão dos sujeitos entrevistados; a língua portuguesa é representada como geradora e integradora da identidade do aluno, enquanto a língua espanhola é associada a objetivos utilitaristas e mercadológicos, relacionados ao Mercosul e às relações comerciais. Essa diferenciação reforça a priorização de uma língua em detrimento da outra, não reconhecendo a interação e a mescla linguística como parte da realidade fronteiriça.

No que diz respeito às representações do sujeito-aluno, a pesquisa revela que o discurso oficial estabelece uma identidade una, fixa e adquirida hereditariamente, negando a possibilidade de mudanças oriundas da história e da cultura. Essa concepção de sujeito está alinhada à ideia de homogeneidade, ignorando as diversidades linguísticas e culturais presentes na fronteira.

No contexto da representação de fronteira, Oliveira (2015) revela que o discurso oficial marca a separação e a divisão entre as línguas, culturas e identidades. A fronteira é

representada como um limite, uma linha divisória terrestre que separa as línguas e impõe valores negativos, como indefinição e instabilidade. Essa representação nega a mescla e a interação linguística que são características das fronteiras.

A dissertação de mestrado da autora Josgrilbert (2016) aborda a temática da educação fronteiriça e sua relação com a interculturalidade e destaca a importância de pesquisar a educação fronteiriça como forma de construir uma educação inclusiva, que respeite e valorize o outro.

Um dos principais elementos discutidos na dissertação é a questão da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização na fronteira. A autora questiona se esses sujeitos possuem uma identidade nacional ou uma identidade fronteiriça. Segundo a perspectiva de Certeau (1998), a fronteira não se reduz apenas à noção de limite territorial ou civilizacional, mas funciona como uma passagem entre diferentes mundos.

A partir de depoimentos de pessoas fronteiriças, Josgrilbert (2016) destaca a transitoriedade da identidade do fronteiriço, analisando que os indivíduos que vivem na fronteira possuem uma identidade que coabita as duas culturas, ora prevalecendo uma, ora prevalecendo outra. A autora destaca que essa consciência de fronteira se reflete no cotidiano, onde crianças brasileiras estudam no Paraguai e crianças paraguaias estudam no Brasil.

A pesquisa destaca que a ambiguidade é um elemento recorrente na fronteira, pois há uma constante aproximação e distanciamento entre os dois lados, em que, por exemplo, políticos ocupam cargos nos dois países, mas o banditismo se aproveita da fronteira para escapar da perseguição policial. A ambiguidade também se manifesta nas escolas, onde a língua espanhola é imposta para valorizar a identidade nacional no Paraguai, mas a população continua falando guarani, português e espanhol e que, na escola, os professores lidam com os três idiomas cotidianamente.

A autora destaca que o processo de escolarização na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero antecipou questões relacionadas à interculturalidade, em que há uma preocupação em operacionalizar uma educação multicultural, que seja uma opção para a equidade em uma sociedade multicultural.

Ao longo da pesquisa, a autora desvenda o cotidiano escolar na fronteira, com base em categorias de análise. O jornal "O Progresso" é mencionado como uma fonte fundamental para explicitar as percepções das abordagens paraguaia e brasileira. Por meio do jornal, foi possível encontrar elos que demonstravam a inter-relação fronteiriça.

Josgrilbert (2016) também ressalta a preocupação do Paraguai e do Estado de Mato Grosso do Sul em estruturar a educação por meio de leis e regulamentos. No entanto, a



legislação não chegava de forma efetiva à fronteira, devido à extensão territorial e à falta de comunicação, além de pontuar as condições das escolas, a organização curricular e o calendário escolar que são diferentes nas escolas de cada país.

A análise crítica da dissertação de Josgrilbert (2016) mostra como a interculturalidade é um elemento essencial para compreender a educação fronteiriça, mas que se deve levar em consideração a complexidade do sujeito fronteiriço, bem como da singularidade de cada país que influencia o cotidiano das escolas e as escolhas pedagógicas ao planejar as aulas com os estudantes.

A tese de doutorado de Ferreira (2019) aborda a formação da fronteira sul-mato-grossense e os elementos que influenciaram esse processo, com ênfase na interculturalidade. No entanto, ao analisar criticamente a crítica apresentada por Centeno (2006) em relação à proposta de educação de José de Melo e Silva para a fronteira, percebe-se uma visão limitada e simplificada do papel da educação nesse contexto.

Centeno (2006) argumenta que Melo e Silva depositava uma "esperança ilusória" no poder transformador da educação, equiparando-o aos liberais e suas visões econômicas. No entanto, essa crítica desconsidera a complexidade dos processos educacionais e sua interação com outras figurações sociais na fronteira. A visão de que a educação é apenas um recurso para o desenvolvimento econômico é redutora e não leva em conta os aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos.

A tese de Ferreira (2019) destaca que a educação na fronteira sul-mato-grossense está imersa em processos civilizadores, sendo parte integrante das relações entre Estado, famílias e outras figurações sociais. Deste modo, a implantação de escolas na região representou não apenas a presença estatal, mas também uma alteração na dinâmica de poder entre Estado e família, com a escola compartilhando o processo formativo das crianças.

No entanto, é importante ressaltar que a tese reconhece a individualidade dos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar e a influência mútua entre a escola e os indivíduos, considerando que a escola não é capaz de homogeneizar comportamentos e práticas intelectuais, pois os sujeitos reagem ao processo escolar de maneiras diferenciadas, levando consigo conhecimentos e experiências das múltiplas figurações em que estão inseridos.

A análise crítica também enfatiza que a fronteira sul-mato-grossense não pode ser explicada por categorias totalizadoras ou por uma visão unidimensional centrada na educação (FERREIRA, 2019). Assim, a formação da fronteira e o processo de implantação de escolas estão interligados a múltiplos interesses, envolvendo aspectos regionais e nacionais, e são influenciados por ações e reações dos indivíduos nas figurações sociais.

É importante considerar que a fronteira sul-mato-grossense é uma região permeada por interculturalidade, onde diferentes identidades nacionais e regionais se entrelaçam. Nesse sentido, a educação desempenha um papel complexo na constituição dessa fronteira, proporcionando experiências distintas aos indivíduos, mas também sendo permeada por suas múltiplas figurações e contextos sociais.

Portanto, é necessário olhar além das visões simplistas que reduzem a educação a um mero instrumento econômico ou a uma força transformadora unilateral. Uma análise crítica mais abrangente deve levar em conta a interculturalidade, reconhecendo a complexidade dos processos educacionais na formação da fronteira sul-mato-grossense e sua interação com outras figurações sociais.

A tese de doutorado da autora Bueno (2019) aborda o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e faz uma análise crítica sobre seus principais elementos com base nos conceitos de interculturalidade. O estudo destaca a Escola Estadual João Brembatti Calvoso como um caso em que a aprendizagem significativa foi vista como uma oportunidade de mudança coerente com a realidade da fronteira. Após a descontinuidade do Programa em 2015, a escola optou por continuar desenvolvendo o ensino via projetos de aprendizagem e os mapas conceituais, previstos na metodologia do PEIF, por entender que a reflexão sobre a realidade da fronteira levou a práticas mais significativas.

No entanto, a autora ressalta que não é possível afirmar que houve a continuidade do PEIF na Escola em questão, pois o que ocorreu foi uma identificação com a abordagem da escola reflexiva e não uma adesão completa às diretrizes do Programa. As professoras participantes do grupo focal da pesquisa de Bueno (2019) relataram que houve uma diferença expressiva entre a formação continuada oferecida pelo Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) e posteriormente pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como instituição formadora. Enquanto o IPOL propunha uma formação prática com produção de material didático e planejamento das aulas para o *cruze* ( intercâmbio docente entre os dois países), a universidade ofereceu um contato mais teórico por meio de módulos, resultando em artigos que até o momento de conclusão da pesquisa ainda não haviam sido publicados.

A autora destaca que o PEIF impactou apenas os professores participantes da formação continuada que adotaram a metodologia de ensino prevista no Programa, em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa acredita que o PEIF contribuiu para a formação continuada de professores das escolas de fronteira em relação à integração regional e ao multilinguismo.

Ao analisar as perguntas secundárias da pesquisa, a autora conclui que o PEIF não alcançou seu objetivo de promover a integração regional entre o Brasil e o Paraguai, ao considerar que a falta de normativas específicas e a falta de engajamento de todos os envolvidos foram identificadas como problemas na estrutura organizacional do Programa. Além disso, o curto tempo de vigência do PEIF e a falta de continuidade da política após a descontinuidade do Programa, em 2015, também foram apontados como fatores que comprometeram sua eficácia.

A autora enfatiza que o PEIF trouxe mudanças significativas na forma de ver a fronteira e entender a educação nesse contexto, mas apenas na Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Acredita que a falta de adesão das outras escolas e a falta de ações concretas de integração regional entre os países também foram apontadas como limitações do Programa, bem como a falta de apoio das universidades e o não cumprimento das ações propostas pela Portaria do PEIF também foram evidenciados.

A análise crítica das pesquisas apresentadas neste capítulo revela pontos convergentes e divergentes sobre a importância da gestão democrática, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da interculturalidade nas escolas de fronteira. Os autores concordam com a necessidade de uma participação ativa da comunidade escolar na construção do PPP e na gestão democrática da escola.

A professora Fernandes (2011) destaca que a implementação do PPP permite experiências inovadoras e desafiadoras, tornando a escola mais democrática, aberta e participativa. Ela valoriza a autonomia, liberdade e emancipação dos estudantes, enfatizando o papel deles como agentes transformadores da sociedade.

Terenciani (2011) também ressalta a importância da abordagem intercultural nas escolas de fronteira, buscando promover o diálogo e a problematização das diferenças. Ela enfatiza que a escola deve valorizar a diversidade cultural e desconstruir processos de negação do "outro", combatendo o estigma associado a certas identidades.

A pesquisa de Boufleur (2014) revela que, apesar da presença da diversidade cultural nas escolas de fronteira, as questões interculturais não estão sendo abordadas de forma abrangente nos Projetos Políticos Pedagógicos. A autora destaca a necessidade de ações claras e precisas para atender às demandas culturais da região, especialmente no que diz respeito aos estudantes "brasiguaios", que enfrentam dificuldades de comunicação e uma educação que não respeita sua língua materna.

Berger (2015) analisa a gestão de línguas em contextos de pluri/multilinguismo nas escolas de fronteira. Ela destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade

linguística, criticando a concepção monolíngue predominante no país. A autora também ressalta a relação entre a gestão de línguas e a gestão das fronteiras, argumentando que as fronteiras linguísticas são construídas e mantidas por meio de práticas de poder.

No que diz respeito às divergências, Fernandes (2011) destaca as dificuldades enfrentadas na implementação do PPP, como questões administrativas, financeiras e institucionais. Por outro lado, Terenciani (2011) critica a falta de orientações curriculares específicas para lidar com a diversidade cultural nas escolas de fronteira. Bouffleur (2014) ressalta a falta de abordagem adequada das questões interculturais nos Projetos Políticos Pedagógicos, e Berger (2015) critica a concepção monolíngue e monocultural que permeia as políticas linguísticas no país.

Em suma, as análises das dissertações e teses dos professores e das professoras que pesquisaram o contexto educacional de Ponta Porã, apontam para a importância da gestão democrática, do projeto político-pedagógico construído coletivamente e da interculturalidade como eixo estruturante dos currículos nas escolas de fronteira. As pesquisas consideram que a participação ativa da comunidade escolar, a valorização da diversidade cultural e linguística, e a desconstrução de estigmas e preconceitos são aspectos fundamentais para uma educação inclusiva e transformadora.

### ***9.1 Aproximações das dissertações de mestrado e teses de doutorado com as premissas para um currículo intercultural***

A análise de pesquisas de professoras e professores que desenvolveram seus estudos de Mestrado e Doutorado, tendo a educação básica em regiões de fronteira, evidenciou elementos que contribuem para se incluir a interculturalidade como eixo estruturante do currículo, que estão organizadas em propostas de premissas, a seguir:

**I. Gestão democrática e participação ativa da comunidade escolar:** O currículo intercultural deve enfatizar a importância da gestão democrática e da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso promove a autonomia, a liberdade, a emancipação e a construção coletiva do PPP, tornando a escola mais democrática, aberta e participativa.

**II. Foco no aluno como centro do processo educativo:** O currículo intercultural deve mudar o foco do ensino para o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento. As

experiências inovadoras e desafiadoras devem ser incentivadas, permitindo que o aluno construa seu conhecimento por meio de interações com o mundo físico e social.

**III. Abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue:** Nas escolas localizadas em regiões de fronteira, como Ponta Porã/MS, é fundamental adotar uma abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue. Isso implica reconhecer as condições únicas de multilinguismo e construção de identidade interfronteiriça e intercultural, valorizando e trabalhando com a diversidade cultural presente na região.

**IV. Reflexão sobre as relações de poder e discriminação:** O currículo intercultural deve promover a reflexão sobre as relações de poder, discriminação e estigmatização presentes nas fronteiras e na diversidade cultural. Os estudantes devem ser encorajados a problematizar as diferenças, desconstruir práticas discriminatórias e desenvolver uma postura de respeito e valorização das diferenças/alteridades.

**V. Valorização das línguas e da diversidade linguística:** A gestão de línguas é um elemento central no currículo intercultural. As línguas presentes na região de fronteira devem ser reconhecidas, valorizadas e tratadas como algo especial. Os educadores devem adotar práticas que promovam a visibilidade das diferentes línguas e respeitem a diversidade linguística dos estudantes.

**VI. Formação dos educadores:** A formação dos educadores é essencial para a implementação do currículo intercultural. Eles devem ser formados para lidar com a diversidade cultural, promover o diálogo intercultural, adotar posturas teóricas e políticas de respeito às diferenças e aplicar estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas.

**VII. Articulação com políticas educacionais:** O currículo intercultural deve ser articulado com políticas educacionais que apoiem a implementação de uma abordagem intercultural nas escolas. Isso requer ações claras e precisas que identifiquem as demandas culturais da região, superem obstáculos burocráticos e promovam a reflexão coletiva sobre as práticas educativas.

## CAPÍTULO 10 – ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE COM GESTORAS DO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ

### 10.1 Gestora municipal da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã.

No dia dois de maio de 2023, realizamos a entrevista com a Secretária Adjunta de Educação, Esporte, Cultura e Lazer do Município de Ponta Porã/MS, Professora Eliana Aparecida Araújo Fernandes, servidora do Estado, em exercício de cargo de confiança a rede municipal de educação.

Antecipadamente, a entrevistada recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, que foi devidamente preenchido, assinado e autorizado a utilizar o nome verdadeiro nos dados da nossa pesquisa.

No início da entrevista, mencionamos que é essencial ouvir pessoas que vivem a educação na região de fronteira para trazer a dinâmica da realidade. Eliana também expressou sua paixão pela interculturalidade e destacou a presença da diversidade étnica e cultural nas escolas de Ponta Porã.

Explicamos que esta pesquisa busca mapear premissas para que uma escola na região de fronteira possa ter a interculturalidade como eixo estruturante do currículo e que realizamos uma análise documental a partir do “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEDMS, 2019) e do “Referencial Curricular de Ponta Porã” (SEME, 2022), além de dialogar com dissertações de mestrado e tese de doutorado que pesquisaram a temática no município. Sacristán (2017) denomina este nível do currículo de “currículo prescrito”, cujos referenciais orientam a elaboração e/ou reformulação das propostas curriculares locais.

A entrevistada demonstra uma grande paixão pela interculturalidade e pela região de fronteira. Ela afirma que se tornou pesquisadora e se apaixonou por essas questões, não conseguindo ficar longe delas. Essa paixão se reflete em seu trabalho e no desejo de trazer essas questões para discussão e convívio nas escolas.

Eliana destaca que a cultura está presente e viva nas escolas onde ela trabalhou. Ela ressalta a importância de **dar espaço para a cultura nas atividades pedagógicas e nas jornadas pedagógicas**. Também menciona a reação de professores recém-concursados, vindos de outras cidades e Estados que se surpreendem com a presença e vivacidade da cultura nas escolas e nas crianças.

Com relação à elaboração de um referencial curricular próprio do Município, a entrevistada relata sua iniciativa de **desenvolver um currículo próprio para a rede municipal de ensino, levando em consideração as particularidades e a interculturalidade da região**. Ela destaca que ter um currículo que reflita a identidade local é fundamental e um motivo de orgulho. Essa conquista é vista como uma vitória e uma oportunidade para a escola se reconhecer e se identificar, como podemos confirmar na fala da gestora:

[...] Quando eu vim para assumir a função de secretária adjunta, nós não tínhamos um currículo próprio do Município, nós tínhamos o currículo do Estado, que era o que nós seguíamos. Só que nós tínhamos toda a questão das nossas particularidades. Nós tínhamos a interculturalidade presente, só que não se dá vez, não se dá voz, né? E aí eu falei para a nossa secretária, professora Mirta: eu gostaria muito que nós tivéssemos um currículo próprio, porque é a nossa raiz é a nossa identidade. É você olhar para você como se você tivesse se vendo no espelho. Na hora ela falou assim: não, eu concordo também, a gente precisa fazer e aí nós fizemos. Faz dois anos que eu estou na função de secretária adjunta, então eu fico muito feliz mesmo de ter conseguido fazer isso acontecer, sabe? Paulo é como é uma vitória, né? Você conseguir trazer isso para discussão, você fazer, né escola parar, olhar pra si, entendeu? (ELIANA FERNANDES).

A gestora municipal ressalta que a **implementação de um currículo próprio no Município é um legado para as escolas e para a comunidade, que traz um sentimento de orgulho, mas também implica a responsabilidade nesse processo de mudança**.

Eliana destaca a presença da interculturalidade principalmente na educação infantil e na fase da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que observa que as crianças demonstram naturalidade e se sentem à vontade para mesclar diferentes línguas e culturas. Essa vivência é valorizada como parte do processo de alfabetização, onde as crianças reconhecem e compreendem palavras em diferentes idiomas, como demonstrado na fala a seguir:

[...] eu sempre falo disso, quando ele mistura todas as línguas, quando ele está lendo e ele olha para a palavra, mas ele fala a palavra e diz: tia, é espanhol, né? Então ele olha para o abacaxi, mas ele fala piña, né? Então se ele fala *piña*, você sabe que ele entende que aquilo ali é um abacaxi, né? Então, nesse momento da alfabetização, eu vejo assim que isso é latente. Isso não tem como a gente negar (ELIANA FERNANDES).

Perguntada sobre a participação dos professores no processo de construção da proposta curricular, se as temáticas eram conhecidas e debatidas ou se tiveram dificuldades, Eliana enfatiza a importância da interculturalidade na região de fronteira em que trabalha, destacando a **necessidade de promover o diálogo e o estudo sobre as particularidades culturais presentes nas escolas, pois a interculturalidade é vista como um desafio que requer esforços para ser abordada e compreendida**.

Eliana comenta sobre o processo de construção da proposta curricular e destaca a importância de **envolver os professores nesse processo**. Ela menciona que alguns professores já sentiam a necessidade de abordar a interculturalidade, enquanto outros precisaram ser provocados e estimulados a repensar suas práticas. Deste modo, a formação inicial e continuada dos professores é vista como fundamental para que eles possam compreender e trabalhar com as especificidades culturais da região.

Sobre a participação da comunidade, Eliana ressalta que essa participação possui uma grande importância no processo educacional. Ela menciona a interação com os pais e famílias dos estudantes, a criação de espaços para feedback e a valorização das opiniões dos pais sobre a proposta curricular. Portanto, **a participação da comunidade é vista como um elemento fortalecedor da gestão e das ações pedagógicas**.

[...] a nossa clientela não é muito pequena, então não tem como você ter a informação, você ter o feedback, se você não tiver em contato com a família. Inclusive, nós temos um sistema, que é o sistema de diário online, de planejamento online, tudo, e nós colocamos a avaliação institucional no sistema, né? Então automaticamente o pai vai opinar sobre o referencial, ele vai saber o que é um referencial, porque ele vai ter acesso ele, ele não vai estar lá, não é um papel que tá lá, ele tá ali, ele é digital, ele tá ali na tela do computador dele, entendeu? Então ele vai ter acesso e ele vai poder opinar sobre aquilo ali. Então, no momento da avaliação institucional também é um feedback que nós temos, né? Olha, nós vimos, pai, o senhor chegou a olhar, o senhor chegou a pelo menos folhear? Ali é o seu referencial, o senhor sabe o que está sendo proposto para o ano escolar do seu filho? Então você faz o pai olhar pra isso também, com um olhar participativo, também é muito importante, né? E eu acho que isso é o que fortalece a gestão, é isso que fortalece e fortalece as ações também. (ELIANA FERNANDES)

Eliana destaca a importância da participação ativa da família no processo educacional. Ela menciona que **a presença da família pode minimizar os desafios enfrentados em sala de aula e fortalecer a relação entre escola e aluno**. Eliana acredita que a família tem um papel fundamental na formação da criança e que o processo de ensino-aprendizagem não deve se limitar ao ambiente escolar, pois a família pode contribuir com conhecimentos, valores e o contexto cultural da criança.

A entrevistada destaca que a proposta curricular está sempre em construção e que o trabalho envolve atualizações constantes. Eliana menciona que a equipe está no processo de atualização do referencial e que novos elementos estão sendo incluídos com base na prática e no feedback da escola e da comunidade. Neste sentido, **a construção contínua da proposta curricular é vista como uma forma de fortalecer as ações e aprimorar o trabalho pedagógico**. Eliana comenta que o referencial curricular também está sendo reestruturado devido a novas alterações, principalmente em relação à inclusão de robótica educacional, atividades esportivas e temas voltados para a educação no campo.



Quanto à participação das universidades próximas a Ponta Porã/MS, Eliana menciona a importância das **parcerias com instituições de ensino superior e a sociedade civil para enriquecer o trabalho pedagógico**. Ela destaca a colaboração na produção de um livro didático e a escrita de um livro sobre a história do município, que são mencionados no Referencial Curricular (SEME, 2022), reforçando que essas parcerias são vistas como recursos valiosos que fortalecem as ações educacionais.

Uma questão que emergiu da entrevista foi o número de crianças paraguaias que estudavam na escola brasileira. Foi mencionado o fato de que, na época em que Eliana estava como diretora da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, havia estudantes paraguaios que frequentavam a escola brasileira, mas enfrentavam dificuldades em relação à documentação e que conseguiram sanar a dificuldade por meio de uma autorização concedida pelo Conselho Estadual de Educação. Na atualidade, a Resolução SEME nº 027, de 02 de janeiro de 2021, **permite que estudantes estrangeiros apresentem documentos de identificação para se matricularem em escolas do município de Ponta Porã/MS**.

Eliana comenta que houve progressos em relação à inclusão de estudantes paraguaios no Censo Escolar do INEP, no campo de informações pessoais do cadastro individual, o que representa uma conquista significativa para as cidades fronteiriças. Ela enfatiza que o município age de forma mais ágil e autônoma em comparação ao Estado, podendo tomar decisões e intervir em diferentes aspectos do sistema educacional. A entrevistada destaca sua participação ativa na legislação, planejamento de vagas, compra de uniformes e materiais didáticos.

A gestora menciona a chegada de estudantes venezuelanos ao município, o que demandou a **inclusão de políticas específicas na legislação educacional**. Ela ressalta a importância de prever essas situações na legislação municipal, demonstrando a preocupação em oferecer suporte adequado aos estudantes vindos de outros países, o que reforça a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua nacionalidade.

Com relação ao componente curricular "Práticas culturais - Educação patrimonial/Civismo", previsto no Referencial Curricular de Ponta Porã (SEME, 2022), Eliana explica que as práticas são desenvolvidas por meio de atividades complementares, que foram elaboradas para dar direcionamento aos projetos isolados visando garantir a qualidade do trabalho oferecido a partir de intencionalidade pedagógica, de uma referência curricular. Ela destaca a importância das práticas culturais, patrimoniais e cívicas para o conhecimento,

reconhecimento e cuidado com o patrimônio, incluindo tanto o patrimônio público como o pessoal.

Ao analisar a matriz curricular do município, percebemos que o ensino de língua espanhola é ofertado do terceiro ao quinto ano e de língua inglesa, do sexto ao nono ano. Eliana confirma e menciona que o Estado oferece apenas a língua inglesa a partir do sexto ano, mas nas escolas de tempo integral são ensinadas as duas línguas. Ela expressa o desejo de incluir o Guarani como uma terceira língua, mas menciona que há questões legais a serem consideradas, já que até no Paraguai o ensino do Guarani como segunda língua enfrenta desafios.

A partir da fala da entrevistada, Eliana, podem ser mapeadas as seguintes premissas para que a interculturalidade seja considerada eixo estruturante do currículo (BORGES, 2014):

a) **Seduzir o professor:** Eliana destaca a importância de conquistar o professor, pois ele desempenha um papel fundamental na implementação da interculturalidade no currículo. É imprescindível que o professor se sinta engajado e valorizado nesse processo, de forma que ele seja um agente ativo na construção do currículo.

b) **Pertencimento do professor:** Assim como é importante que os estudantes sintam pertencimento em relação à sua cultura, Eliana ressalta que o professor também deve experimentar essa sensação. O professor precisa se identificar com o currículo e sentir que suas ideias e opiniões são levadas em consideração, sendo parte integrante do processo de construção curricular.

c) **Interação com a família e comunidade:** Eliana enfatiza a necessidade de envolver a família e a comunidade no contexto escolar. Neste sentido, a escola não deve ser vista como uma entidade isolada, mas como uma continuidade do processo de aprendizagem que se estende para além das paredes da sala de aula. Por isso, é fundamental estabelecer mecanismos para promover a participação ativa da família no processo educacional e desmistificar a ideia de que os pais são chamados à escola apenas para ouvir reclamações sobre seus filhos.

d) **Complementaridade entre escola e família:** Eliana ressalta que as ações da família no ambiente familiar complementam o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, e vice-versa e que a correlação entre esses dois aspectos é essencial para promover uma educação intercultural mais eficaz.

Essas premissas apontadas por Eliana indicam a importância de envolver os professores, promover o pertencimento, fortalecer a interação entre escola e família, e reconhecer a complementaridade entre os diferentes agentes educacionais. Esses elementos são considerados fundamentais para que a interculturalidade seja incorporada de maneira

estruturante no currículo e para que os demais aspectos, como o desempenho dos estudantes nos índices educacionais, sejam aprimorados.

## **10.2 Gestora e professor de uma escola municipal de Ponta Porã.**

No dia dezessete de maio de 2023, entrevistamos a diretora de uma escola municipal de Ponta Porã, denominada ficticiamente de “Maria González”, de origem paraguaia, mas que reside no município há muito tempo. Na oportunidade, estava presente um professor do componente curricular Geografia, que desejou participar da entrevista e colaborar com as informações concedidas.

Ambos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice B, no qual concordaram com os termos e terão seus nomes verdadeiros preservados. Foi utilizado o roteiro invisível para a entrevista, conforme Apêndice E.

Com base no diálogo estabelecido, abordaremos os principais elementos que corroboram com o objeto de estudo desta tese.

Maria González e Carlos demonstram uma compreensão da educação em região fronteiriça como um contexto multicultural e transfronteiriço, com **oportunidades de aprendizado através das trocas culturais** e reconhecem a importância de lidar com a diversidade cultural e valorizar as diferentes culturas presentes na região, conforme suas falas a seguir:

[MARIA GONZÁLEZ] Acredito que a educação em região fronteiriça apresenta particularidades únicas devido à proximidade com outro país, no caso o Paraguai. Essa realidade traz a oportunidade de vivenciar e valorizar diferentes culturas, promovendo uma educação intercultural enriquecedora para os alunos.

[CARLOS] Embora eu seja novo na região, percebo que a educação em uma região fronteiriça envolve um contexto multicultural e transfronteiriço, onde as trocas culturais são constantes. É fundamental que a escola e os educadores estejam preparados para lidar com essa diversidade cultural e aproveitar as oportunidades de aprendizagem que ela oferece.

Maria González destaca a identidade híbrida dos sujeitos fronteiriços que fazem parte da comunidade escolar, influenciados pelas culturas do Brasil e do Paraguai. É ressaltada a importância de **valorizar e respeitar a identidade multicultural do território e do sujeito fronteiriço**, na qual ela se inclui, por ter origem paraguaia. A entrevistada resgata uma memória particular em que, quando criança, era impedida de falar as línguas espanhola e guarani e perdeu várias oportunidades na vida posteriormente. Ela ressalta que jamais faria algo do tipo como educadora.

Com relação às relações estabelecidas na escola, Maria González enfatiza a **importância da relação professor-aluno baseada no respeito mútuo, diálogo e valorização das experiências culturais de cada aluno**. Carlos percebe que a relação aluno-aluno em uma escola intercultural é marcada pela diversidade e respeito às diferenças, possibilitando o compartilhamento de vivências culturais e fortalecendo os laços de convivência.

Carlos informou que elaborou um livro lúdico de geografia em que aborda Ponta Porã como cidade fronteiriça e que percebe que **as aulas nos demais componentes curriculares são contextualizadas à cultura fronteiriça, valorizando também as diferentes línguas que circulam na comunidade**.

Sobre o entendimento sobre a interculturalidade, Maria González e Carlos compartilham uma concepção da interculturalidade como reconhecimento e valorização da diversidade cultural, promovendo a interação, o diálogo e a compreensão mútua entre diferentes culturas, considerando, assim, a **interculturalidade como um caminho para uma educação mais inclusiva e enriquecedora**.

Perguntados sobre o processo de discussão dos documentos de referência curricular propostas em nível nacional, estadual e municipal e elaboração da proposta curricular da escola, Maria González menciona que ainda não possuem uma proposta curricular própria e que adotam integralmente o Referencial Curricular de Ponta Porã, mas reconhecem a importância de contextualizar a especificidade da região de fronteira em todos os projetos e aulas da escola. Destaca o trabalho atual com o livro elaborado pelo professor Carlos, supracitado, em que **aborda o patrimônio da cidade e a história individual de cada criança como pontos de partida para uma proposta curricular intercultural**. Carlos menciona que procuram incorporar a interculturalidade nas orientações curriculares e na escola, buscando formas de incluí-la de maneira mais efetiva, promovendo a valorização das culturas locais e paraguaia.

Estamos buscando realizar ações que promovam a interculturalidade na escola, como projetos de pesquisa sobre a cultura local e paraguaia, atividades extracurriculares que valorizem as diferentes manifestações culturais presentes na região, e parcerias com instituições do Paraguai para estabelecer intercâmbios culturais entre os alunos  
(MARIA GONZÁLEZ)

Quanto às recomendações para um currículo intercultural, Carlos recomenda a construção participativa do currículo, envolvendo professores, estudantes, famílias e representantes da comunidade escolar. Sugere a inclusão de temas e conteúdos que valorizem as culturas locais, paraguaia e de outras culturas presentes na região de fronteira. Além disso, enfatiza a importância de ações que estimulem o diálogo intercultural, como projetos de pesquisa, intercâmbios culturais e eventos que celebrem a diversidade cultural.

Em geral, a entrevista revela uma compreensão positiva da importância da interculturalidade na educação em região fronteiriça. Tanto a diretora escolar Maria González quanto o professor de geografia Carlos demonstram reconhecer a diversidade cultural como uma riqueza a ser valorizada e promovida na escola. No entanto, é importante ressaltar que a falta de uma proposta curricular própria ainda é uma limitação que precisa ser superada para uma implementação mais efetiva da interculturalidade. Recomendações como a construção participativa do currículo e a inclusão de ações concretas para promover o diálogo intercultural são pertinentes para alcançar uma educação verdadeiramente intercultural na região de fronteira.

### **10.3 Aproximações das entrevistas com as premissas para um currículo intercultural**

Ao longo da análise das entrevistas com as gestoras e o professor, destacamos evidências de que a interculturalidade é estruturante do currículo, quer sejam apresentadas de forma explícita ou implícita, indicando aproximações com as premissas para um currículo intercultural, conforme elencado a seguir:

**I. Reconhecimento da diversidade étnica e cultural:** É fundamental reconhecer e valorizar a presença da diversidade étnica e cultural nas escolas. Isso implica proporcionar um espaço de inclusão e respeito às diferentes tradições, línguas e costumes presentes na região de fronteira.

**II. Criação de um currículo próprio:** Desenvolver um currículo próprio para a rede municipal de ensino, levando em consideração as particularidades e a interculturalidade da região. Um currículo que reflita a identidade local é fundamental para que os estudantes se reconheçam e se identifiquem, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho.

**III. Formação inicial e continuada dos professores:** Investir na formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que possam compreender e trabalhar com as especificidades culturais da região. É importante promover espaços de diálogo e estudo sobre as temáticas interculturais, estimulando os professores a repensarem suas práticas e a incorporar abordagens interculturais em sua prática pedagógica.

**IV. Participação da comunidade:** Valorizar e promover a participação ativa da comunidade no processo educacional. Isso pode ser feito por meio da interação com os pais e famílias dos estudantes, criando espaços para o *feedback* e a valorização das opiniões dos pais

sobre a proposta curricular, pois a participação da comunidade fortalece a gestão e as ações pedagógicas.

**V. Parcerias com instituições de ensino superior e com a sociedade civil:**

Estabelecer parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior, bem como com a sociedade civil, para enriquecer o trabalho pedagógico. Essas parcerias podem incluir a colaboração na produção de materiais didáticos, a realização de projetos conjuntos e a troca de conhecimentos e experiências.

**VI. Inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais:**

Desenvolver políticas específicas para a inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais, considerando as necessidades e particularidades de cada grupo. Isso implica criar um ambiente inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade cultural e ofereça suporte adequado aos estudantes vindos de outros países.

**VII. Ampliação do ensino de línguas:**

Além do ensino de língua inglesa, previsto na BNCC, de âmbito nacional, considerar a inclusão de outras línguas relevantes para a região, como a língua espanhola, o Guarani, dentre outras. Isso contribui para o desenvolvimento da comunicação intercultural e para o fortalecimento das relações com os países vizinhos.

## **CAPÍTULO 11 – PREMISSAS PARA O CURRÍCULO INTERCULTURAL: UM DIÁLOGO ENTRE AS DIVERSAS FONTES ANALISADAS**

Os dados construídos e analisados ao longo desta pesquisa foram evidenciando que a interculturalidade se manifesta no currículo tanto de forma explícita, quanto implícita, nos referenciais curriculares, nas falas das pessoas entrevistadas e nas ações didáticas previstas nos documentos orientadores.

As categorias de análise que se desenharam ao longo da pesquisa nortearam a organização dos dados e apontaram para o mapeamento das premissas para que a interculturalidade seja considerada eixo estruturante do currículo nas escolas brasileiras em regiões de fronteira, tais como: I - Percepção da especificidade da educação em região fronteiriça; II - Valorização da identidade cultural do sujeito fronteiriço; III - Relação professor-aluno e aluno-aluno; IV – Relação da escola com a família e a comunidade; V - Concepções sobre a interculturalidade; VI - Orientações curriculares e ações para promover a interculturalidade na escola; VII - Recomendações para um currículo intercultural.

Deste modo, como fruto da nossa pesquisa, organizamos um quadro que sugere 27 (vinte e sete) premissas a serem consideradas no estabelecimento de um compromisso com a interculturalidade, enquanto eixo estruturante do currículo no contexto de fronteiras, como segue:

**Quadro 6 – Premissas para a inserção da interculturalidade como eixo estruturante de currículos de escolas em regiões de fronteira.**

<b>Número</b>	<b>Premissa</b>	<b>Descrição da Premissa</b>
I	Articulação com políticas educacionais	Articular o currículo intercultural com políticas educacionais que apoiem a implementação de uma abordagem intercultural nas escolas, identificando as demandas culturais da região, superando obstáculos burocráticos e promovendo a reflexão coletiva sobre as práticas educativas.
II	Parcerias com instituições de ensino superior e com a sociedade civil	Estabelecer parcerias com universidades, instituições de ensino superior e sociedade civil para enriquecer o trabalho pedagógico, colaborando na produção de materiais didáticos, realização de projetos conjuntos e troca de conhecimentos e experiências.
III	Criação de um currículo próprio	Desenvolver um currículo próprio para a rede municipal de ensino, levando em consideração as particularidades e a interculturalidade da região, promovendo o reconhecimento e a identificação dos estudantes com sua identidade local.
IV	Gestão democrática e participação ativa da comunidade escolar	Enfatizar a importância da gestão democrática e da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), tornando a escola mais democrática, aberta e participativa.

V	Integração das diferentes áreas de conhecimento	Promover a interdisciplinaridade, integrando diferentes componentes curriculares para uma compreensão mais abrangente da cultura e diversidade, reconhecendo que esses temas não se limitam a uma única disciplina.
VI	Formação inicial e continuada dos educadores	Investir na formação dos educadores para lidar com a diversidade cultural, promover o diálogo intercultural, adotar posturas teóricas e políticas de respeito às diferenças, aplicar estratégias pedagógicas adequadas para estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas, compreendendo as especificidades culturais da região e incentivando a incorporação de abordagens interculturais na prática pedagógica.
VII	Reconhecimento da diversidade étnica e cultural	Reconhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural nas escolas, proporcionando inclusão e respeito às diferentes tradições, línguas e costumes presentes na região de fronteira.
VIII	Valorização da diversidade cultural	Incluir no currículo o estudo e a apreciação das diferentes matrizes estéticas, culturais e linguísticas presentes na comunidade local, regional e nacional, proporcionando aos estudantes o contato e a compreensão das diversas culturas existentes, incluindo a população campestre, povos indígenas, quilombolas, orientais, europeus, árabes e outras etnias.
IX	Consciência histórica sobre o patrimônio cultural local	Incentivar os estudantes a explorar e compreender os patrimônios históricos e culturais da cidade ou município em que vivem, desenvolvendo uma consciência histórica e valorizando a diversidade cultural presente em sua comunidade por meio da consulta de fontes diversas e do registro dos acontecimentos ao longo do tempo.
X	Foco no aluno como centro do processo educativo	Mudar o foco do ensino para o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento, incentivando experiências inovadoras e desafiadoras por meio de interações com o mundo físico e social.
XI	Inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais	Desenvolver políticas específicas para a inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais, criando um ambiente inclusivo e acolhedor que valorize a diversidade cultural e ofereça suporte adequado aos estudantes vindos de outros países.
XII	Abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue	Adotar uma abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue nas escolas localizadas em regiões de fronteira, reconhecendo as condições únicas de multilinguismo e construção de identidade interfronteiriça e intercultural, valorizando e trabalhando com a diversidade cultural presente na região.
XIII	Valorização das línguas e da diversidade linguística	Reconhecer, valorizar e tratar as línguas presentes na região de fronteira como algo especial, adotando práticas que promovam a visibilidade das diferentes línguas e respeitem a diversidade linguística dos estudantes.
XIV	Ampliação do ensino de línguas	Além do ensino de língua inglesa, considerar a inclusão de outras línguas relevantes para a região, como a língua espanhola, o Guarani, entre outras, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação intercultural e o fortalecimento das relações com os países vizinhos.
XV	Reflexão sobre as relações de poder e discriminação	Promover a reflexão sobre as relações de poder, discriminação e estigmatização presentes nas fronteiras e na diversidade cultural, encorajando os estudantes a problematizar as diferenças, desconstruir práticas discriminatórias e desenvolver uma postura de respeito e valorização das diferenças/alteridades.



XVI	Inclusão de diversas perspectivas e fontes culturais	Garantir a diversidade de perspectivas e fontes, incluindo diferentes vozes e experiências, membros da comunidade local, historiadores locais e representantes de grupos étnicos e culturais presentes na região, enriquecendo o currículo e promovendo uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural.
XVII	Inclusão de conhecimentos indígenas e de grupos étnicos	Ao abordar temas como patrimônio cultural e arte, incluir conhecimentos indígenas e dos diferentes grupos étnicos relacionados a esses patrimônios, promovendo a valorização e o respeito às diferentes culturas presentes na região.
XVIII	Interação com outras regiões ou países	Promover a interação com estudantes de outras regiões ou países por meio de trocas de músicas e experiências culturais, estimulando a compreensão e o respeito à diversidade cultural. A utilização de recursos tecnológicos pode aproximar pessoas, culturas e línguas, podendo ser realizada por meio de parcerias escolares ou projetos colaborativos.
XIX	Inclusão de diferentes perspectivas e identidades culturais	Ao abordar temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o civismo e os hinos, promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural. Incentivar os estudantes a explorar as diversas representações e práticas de civismo em diferentes partes do Brasil e do mundo, bem como expô-los a diferentes hinos e canções que representem as diferentes culturas, tanto as mais próximas, quanto a outras que possam aproximá-los da perspectiva latino-americana.
XX	Reflexão crítica sobre símbolos identitários	Ao trabalhar com hinos, símbolos municipais ou regionais, trazer uma perspectiva intercultural, promovendo um debate sobre o significado desses símbolos, incluindo uma reflexão crítica sobre como podem excluir ou marginalizar grupos étnicos ou culturais minoritários. Além disso, incluir diferentes formas de expressão cultural, como danças, festivais ou culinária, para abranger a diversidade de expressões culturais presentes na região.
XXI	Abordagem intercultural nos espaços públicos	Promover um diálogo sobre a diversidade cultural presente na cidade ao abordar os poderes públicos do município, enfatizando a importância de uma gestão pública inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural e os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem. Os espaços públicos são frequentados por pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas.
XXII	Inclusão de manifestações culturais e jogos tradicionais	Valorizar e resgatar brincadeiras, jogos, manifestações artístico-culturais e literárias de diferentes culturas, proporcionando aos estudantes a vivência e apreciação dessas manifestações, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.
XXIII	Estímulo à pesquisa e à investigação	Incentivar os estudantes a realizar pesquisas e investigações sobre as culturas locais, regionais e internacionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e a compreensão das diversas manifestações culturais, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico.
XXIV	Uso de tecnologias e recursos multimídia	Utilizar recursos tecnológicos e multimídia como ferramentas para pesquisar, selecionar, compartilhar e produzir conhecimento sobre diferentes culturas, promovendo a aprendizagem da língua espanhola, o acesso a outras línguas e a ampliação das perspectivas culturais.
XXV	Promoção de atitudes socioambientais	Desenvolver atitudes socioambientais de respeito, tolerância, solidariedade e responsabilidade social em relação à diversidade cultural, incentivando os estudantes a valorizarem e cuidarem do patrimônio cultural e ambiental da sua comunidade e do mundo.

XXVI	Uso de relatos pessoais e comunitários	Estimular o uso dos relatos familiares e comunitários dos estudantes como recurso para esclarecer e discutir as habilidades interculturais, proporcionando uma abordagem mais contextualizada e pessoal, que estimule a reflexão sobre as próprias experiências culturais e a conexão com a diversidade presente na comunidade em que vivem.
XXVII	Participação da comunidade	Estimular a participação ativa da comunidade no currículo escolar, por meio de parcerias com instituições locais, especialistas e representantes de diferentes culturas, proporcionando experiências enriquecedoras e promovendo a interação entre a escola e a comunidade. Valorizar e promover a participação ativa da comunidade no processo educacional, envolvendo pais e famílias dos estudantes, criando espaços de feedback e valorização das opiniões dos pais sobre a proposta curricular, fortalecendo a gestão e as ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2023.

O quadro que elaboramos a partir da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) nos permite discorrer sobre a inserção da interculturalidade como eixo estruturante (BORGES, 2014) nos currículos das escolas em regiões de fronteira, evidenciando que esta perspectiva requer uma abordagem abrangente e integrada. Assim, destacamos as premissas a seguir.

A articulação com políticas educacionais (Premissa I) é essencial para garantir que o currículo intercultural seja alinhado com as diretrizes e apoios governamentais, levando em consideração as demandas culturais específicas da região. Além disso, é fundamental estabelecer parcerias com instituições de ensino superior e sociedade civil (Premissa II) para enriquecer o trabalho pedagógico, compartilhar conhecimentos e experiências, e colaborar na produção de materiais didáticos adequados.

A criação de um currículo próprio (Premissa III) é outra medida crucial, pois permite a incorporação das particularidades e da interculturalidade da região, promovendo o reconhecimento e a identificação dos estudantes com sua identidade local. A gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar (Premissa IV) são igualmente importantes, pois garantem que todos os membros da comunidade tenham voz e participem da construção do Projeto Político Pedagógico, tornando a escola mais inclusiva e participativa.

A integração das diferentes áreas de conhecimento (Premissa V) possibilita uma compreensão abrangente da cultura e diversidade, superando a visão fragmentada e limitada a componentes curriculares específicos. A formação inicial e continuada dos educadores (Premissa VI) desempenha um papel fundamental, preparando-os para lidar com a diversidade cultural, adotar posturas de respeito às diferenças e aplicar estratégias pedagógicas adequadas para estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas.

A valorização da diversidade étnica e cultural (Premissa VII) é um princípio central, pois reconhece e valoriza as diferentes tradições, línguas e costumes presentes na região de fronteira. De modo complementar, a inclusão no currículo do estudo e apreciação das diferentes matrizes estéticas, culturais e linguísticas presentes na comunidade local, regional e nacional é uma premissa fundamental para a inserção da interculturalidade. Valorizar a diversidade cultural (Premissa VIII) proporciona aos estudantes o contato e a compreensão das diversas culturas existentes na região de fronteira. No entanto, é importante garantir que essa valorização seja abrangente e representativa, incluindo não apenas as culturas majoritárias, mas também a população campestre, povos indígenas, quilombolas, orientais, europeus, árabes e outras etnias presentes na região.

Incentivar os estudantes a explorar e compreender os patrimônios históricos e culturais da cidade ou município em que vivem (Premissa IX) é uma premissa relevante para a inserção da interculturalidade. Essa abordagem permite o desenvolvimento de uma consciência histórica e a valorização da diversidade cultural presente na comunidade. É importante que os estudantes tenham acesso a fontes diversas e que sejam estimulados a registrar os acontecimentos ao longo do tempo, garantindo uma visão ampla e contextualizada da cultura local. Além disso, é necessário que essa valorização do patrimônio cultural local esteja integrada a uma perspectiva intercultural, reconhecendo e incluindo as diferentes manifestações culturais presentes na região de fronteira.

A mudança do foco do ensino para o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento (Premissa X) é uma premissa que favorece a inserção da interculturalidade nos currículos escolares. Ao incentivar experiências inovadoras e desafiadoras, por meio de interações com o mundo físico e social, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre as diversas culturas presentes na região de fronteira. No entanto, é importante garantir que essa abordagem seja acompanhada de estratégias e recursos adequados para que os estudantes possam efetivamente exercer seu protagonismo, levando em consideração suas capacidades, interesses e necessidades individuais.

A inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais é uma premissa relevante para a inserção da interculturalidade em escolas de regiões de fronteira (Premissa XI). É necessário desenvolver políticas específicas que criem um ambiente inclusivo e acolhedor, valorizando a diversidade cultural e oferecendo suporte adequado aos estudantes vindos de outros países ou que transitam entre eles. Essa abordagem contribui para o enriquecimento do ambiente escolar, promovendo a troca de experiências e a valorização das diferentes culturas presentes na região de fronteira. No entanto, é fundamental que essa inclusão

seja feita de forma respeitosa e sensível, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada um, bem como promovendo a sensibilização e o respeito mútuo entre todos os estudantes.

A abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue (Premissa XII) reconhece as condições únicas de multilinguismo e construção de identidade nas regiões de fronteira, promovendo a valorização da diversidade cultural e linguística. Além disso, a valorização das línguas e da diversidade linguística (Premissa XIII) é uma premissa essencial para garantir que todas as línguas presentes na região sejam reconhecidas e respeitadas, contribuindo para a construção de uma comunicação intercultural mais efetiva.

A inclusão de outras línguas relevantes para a região, além do ensino de língua inglesa, prevista na BNCC, é uma premissa importante para a inserção da interculturalidade (Premissa XIV). Considerar a língua espanhola, o Guarani e outras línguas presentes na região contribui para o desenvolvimento da comunicação intercultural e o fortalecimento das relações com os países vizinhos. Essa abordagem permite aos estudantes ampliarem suas habilidades linguísticas e compreenderem melhor as culturas e realidades dos países próximos.

É necessário também promover a reflexão crítica sobre as relações de poder e discriminação (Premissa XV), incentivando os estudantes a problematizarem as diferenças e desenvolver uma postura de respeito e valorização das diferenças. A inclusão de diversas perspectivas e fontes culturais (Premissa XVI) enriquece o currículo, proporcionando uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e a promoção de uma educação plural.

A inclusão de conhecimentos indígenas e de grupos étnicos (Premissa XVII) é um elemento fundamental para a valorização e o respeito às diferentes culturas presentes na região. A interação com outras regiões ou países (Premissa XVIII) é uma estratégia importante para estimular a compreensão e o respeito à diversidade cultural, podendo ser realizada por meio de parcerias escolares ou projetos colaborativos.

Ao abordar temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o civismo e os hinos (Premissa XIX), além de promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural, é fundamental para a inserção da interculturalidade no currículo. Do mesmo modo, é importante incentivar os estudantes a explorarem as diversas representações e práticas de civismo em diferentes partes do Brasil e do mundo, bem como expô-los a diferentes hinos e canções que representem as diferentes culturas, contribuindo para uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural.

Ao trabalhar com hinos, símbolos municipais ou regionais, é necessário trazer uma perspectiva intercultural e promover um debate sobre o significado desses símbolos (Premissa

XX). Isso inclui uma reflexão crítica sobre como eles podem excluir ou marginalizar grupos étnicos ou culturais minoritários. Além disso, é importante incluir diferentes formas de expressão cultural, como danças, festivais ou culinária, para abranger a diversidade de expressões culturais presentes na região. Essa abordagem promove a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

Promover um diálogo sobre a diversidade cultural presente na cidade ao abordar os poderes públicos do município é uma premissa relevante para a inserção da interculturalidade (Premissa XXI). Enfatizar a importância de uma gestão pública inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural e os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem, é fundamental. Os espaços públicos são frequentados por pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, e é importante que esses espaços reflitam a diversidade e promovam a inclusão.

Do mesmo modo, a inclusão de manifestações culturais e jogos tradicionais (Premissa XXII) proporciona aos estudantes a vivência e apreciação dessas manifestações, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Incentivar os estudantes a realizar pesquisas e investigações sobre as culturas locais, regionais e internacionais (Premissa XXIII) contribui para o aprofundamento do conhecimento e a compreensão das diversas manifestações culturais, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Assim, a pesquisa e a investigação são fundamentais para a construção de um conhecimento interculturalmente relevante.

Utilizar recursos tecnológicos e multimídia como ferramentas para pesquisar, selecionar, compartilhar e produzir conhecimento sobre diferentes culturas (Premissa XXIV) possibilita a aprendizagem da língua espanhola, o acesso a outras línguas e a ampliação das perspectivas culturais dos estudantes. O uso adequado dessas tecnologias e recursos contribui para a construção de uma educação interculturalmente enriquecedora.

A promoção de atitudes socioambientais (Premissa XXV) também é relevante, pois desenvolve nos estudantes uma consciência socioambiental e responsabilidade social em relação à diversidade cultural. O uso de relatos pessoais e comunitários (Premissa XXVI) enriquece a abordagem intercultural, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas próprias experiências culturais e se conectem com a diversidade presente na comunidade em que vivem.

A participação da comunidade (Premissa XXVII) é fundamental para fortalecer a gestão e as ações pedagógicas, envolvendo pais, famílias e representantes de diferentes culturas. A colaboração entre a escola e a comunidade promove experiências enriquecedoras e valoriza a diversidade cultural.

Em resumo, a inserção da interculturalidade como eixo estruturante dos currículos em regiões de fronteira requer a adoção de múltiplas estratégias, como a articulação com políticas educacionais, parcerias com instituições de ensino superior e sociedade civil, criação de um currículo próprio, gestão democrática, formação dos educadores, valorização da diversidade étnica e cultural, entre outros. Essas premissas buscam promover uma educação mais inclusiva, que reconheça, respeite e valorize as diferentes culturas presentes na região de fronteira, contribuindo para uma formação cidadã mais abrangente e intercultural.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

O caminho percorrido demonstra a pertinência de se pesquisar sobre a educação em contextos de fronteiras, uma vez que a faixa de fronteira representa 10,6% do total de municípios brasileiros, 7,2% das escolas, 6,6% do total de docentes e 5,9% dos estudantes, aproximadamente, o que, na dimensão continental do País, é um número expressivo: 588 municípios, 12.926 escolas, 153.254 docentes e 2.779.392 estudantes.

O inventário das pesquisas realizadas por meio das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado chamou a atenção para a necessidade de se conhecer a historicidade do território em sua totalidade possível, uma vez que o seu desconhecimento contribui para que a realidade seja negada, distorcida, e seus sujeitos, invisibilizados.

Outro elemento que analisamos é que há uma maior interação entre estudantes do que entre docentes e estudantes, evidenciando que a prática pedagógica, especialmente as metodologias de ensino e as atividades curriculares, ainda não considera as especificidades e necessidades reais dos sujeitos da escola. Do mesmo modo, as pesquisas revelaram que os docentes não se sentem preparados para atuar na diversidade cultural e linguística presente na região de fronteira, demonstrando uma urgente inclusão da interculturalidade na formação inicial (licenciatura) e nas ações de formação continuada nestas escolas.

Apreendemos que há um esforço de implementação de uma política linguística nestes territórios, mas que nem sempre se considera a diversidade linguística da comunidade, resumindo-se ao ensino de língua portuguesa e língua espanhola, o que demonstra uma necessidade de se ampliar a discussão para o desenvolvimento de uma política curricular, pois esta considera que a educação tem um papel importante no desenvolvimento cultural de uma sociedade, podendo transformar e construir práticas sociais que promovam a interculturalidade de forma crítica, referenciada na historicidade da comunidade.

A análise dos documentos de referência curricular demonstrou que a interculturalidade, a identidade latino-americana e as especificidades das regiões de fronteira, são incipientes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois não consideram o território como um importante espaço de conhecimento, priorizando a perspectiva eurocêntrica da história e do conhecimento prescrito. Destaca-se a colonialidade do saber por meio da colonialidade do poder, considerando que as regiões de fronteira estão distantes dos centros de poder e de decisão, tanto das capitais dos Estados, quanto do Distrito Federal.

No entanto, os documentos de nível estadual e municipal que pesquisamos apresentam aproximações com os elementos de interculturalidade que esta pesquisa defende, apropriando-nos dos conceitos teóricos estudados. Porém, ainda se percebe grande inclinação de demarcações de nacionalidade, reforçando que os conceitos de Estado-Nação se fazem presentes nos referenciais curriculares.

As entrevistas em profundidade com as gestoras municipais apresentaram o processo de construção dos referenciais curriculares de modo dialogado com representantes de todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo apropriados pelo município de Ponta Porã e complementados por componentes curriculares transversais que representam as especificidades locais e o contexto fronteiriço.

Em cada capítulo de análise dos dados construídos buscamos elencar as aproximações com as premissas para um currículo intercultural, que posteriormente foram agrupadas, analisadas e descritas em um quadro contendo 27 (vinte e sete) premissas que podem contribuir com a construção de propostas curriculares em escolas de contextos de fronteira, a saber:

- I. Articulação com políticas educacionais
- II. Parcerias com instituições de ensino superior e com a sociedade civil
- III. Criação de um currículo próprio
- IV. Gestão democrática e participação ativa da comunidade escolar
- V. Integração das diferentes áreas de conhecimento
- VI. Formação inicial e continuada dos educadores
- VII. Reconhecimento da diversidade étnica e cultural
- VIII. Valorização da diversidade cultural
- IX. Consciência histórica sobre o patrimônio cultural local
- X. Foco no aluno como centro do processo educativo
- XI. Inclusão de estudantes de nacionalidade vizinha ou transnacionais
- XII. Abordagem intercultural e bilíngue/multilíngue
- XIII. Valorização das línguas e da diversidade linguística
- XIV. Ampliação do ensino de línguas
- XV. Reflexão sobre as relações de poder e discriminação
- XVI. Inclusão de diversas perspectivas e fontes culturais
- XVII. Inclusão de conhecimentos indígenas e de grupos étnicos
- XVIII. Interação com outras regiões ou países
- XIX. Inclusão de diferentes perspectivas e identidades culturais



- XX. Reflexão crítica sobre símbolos identitários
- XXI. Abordagem intercultural nos espaços públicos
- XXII. Inclusão de manifestações culturais e jogos tradicionais
- XXIII. Estímulo à pesquisa e à investigação
- XXIV. Uso de tecnologias e recursos multimídia
- XXV. Promoção de atitudes socioambientais
- XXVI. Uso de relatos pessoais e comunitários
- XXVII. Participação da comunidade

Essas premissas são fundamentais para a inserção da interculturalidade como eixo estruturante dos currículos das escolas em regiões de fronteira, promovendo a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e a formação de cidadãos interculturalmente competentes.

Acreditamos que as reflexões apresentadas nesta tese possam contribuir com a construção de referenciais e propostas curriculares desenvolvidas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas brasileiras em regiões de fronteira, corroborando com a ideia de que a interculturalidade deva ser constituída como *eixo estruturante* do currículo, tanto em nível de política curricular, quanto de projetos e práticas pedagógicas institucionais e dos docentes.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006. In: BORGES, Livia Freitas Fonseca. Desenvolvimento curricular e base nacional comum curricular. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Currículo e docência, v.2, p. 14-29. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília: Líber Livro: ANPED, 2008.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**, p. 1181-1199. EdUECE - Livro 4, 2014.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; DIAS, Ana Maria Iorio. Políticas de currículo nacional na educação superior: sinal vermelho para a diversidade. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves; DANTAS, Veridiana Xavier (orgs). **Políticas de currículo e formação**: desafios contemporâneos, p. 119-133. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Desenvolvimento curricular e base nacional comum curricular. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Currículo e docência, v.2, p. 14-29. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2018.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Radiografia de uma estrutura curricular**. [Roteiro orientador para atividade acadêmica utilizado na disciplina “Currículo: Fundamentos e Concepções”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no 1º semestre de 2019] - (não publicado).

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 52. Campinas: Autores Associados, 1996.

BRANDÃO, Cibele. Diversidade Linguística no ensino de português como língua adicional. In: SILVA, Francisca Cordélia; VILARINHO, Michelle (Orgs.). **O que a distância revela** – diálogos em português brasileiro como língua adicional. Brasília: FUB/UAB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, 1979. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm)> Acesso em 01 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, 1991. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm)> Acesso em 09 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) Acesso em 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Diário Oficial da União nº 118, de 20 de junho de 2012, Seção 1, Página 30. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_798\\_19062012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf)> Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília: Diário Oficial da União, Nº 56, segunda-feira, 24 de março de 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em 01 ago. 2023.

BRAZ, Evódia de Souza. **Línguas e identidades em Contexto de Fronteira Brasil/Venezuela**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010.

CANDAU, Vera Maria (org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios, P. 23-41. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências**

sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro; JACCOUD, Mylène; CELLARD, André; HOULE, Gilles; GIORGI, Amedeo. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2012. p. 295-316.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Mato-Grossense (1870-1950)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CITRINOVITZ, Estela. Formação de professores para áreas de fronteira. P. 35-48. In: TRINDADE, Aldema M., BEHARES, Luis E. (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1996.

COSTA, Gustavo Villela Lima da. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na Fronteira. **MANA** 21(1), p. 35-63, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n1p035>> Acesso em 02 mai. 2020.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2000). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage. In: A. Cherman, S. R. Rocha-Pinto. **Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações**. RAC, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, art. 6, pp. 630-650, Set./Out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Pv6DNF6X8VmbpPDt3JbCxcc/?lang=pt#>. Acesso em 27 mai. 2021.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

FEDATTO, Nilce A. Freitas. **Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed. Tradução J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: BORDINI, Jussara e GROSSI, Esther Pillar (orgs.). **A paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. MEC: um estranho conceito de “currículo”. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 15 mar. 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-decurriculo/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 47-70, dezembro, 2000. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400004>> Acesso em 02 mai 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª. Rio de Janeiro: PD&A, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resolução nº 02, de 29 de junho de 2017**. Publicado no D.O.U. nº 124, Seção 1, pág. 96, de 30/06/2017. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_27459233\\_RESOLUCAO\\_N\\_2\\_DE\\_29\\_DE\\_JUNHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27459233_RESOLUCAO_N_2_DE_29_DE_JUNHO_DE_2017.aspx)>. Acesso em 07 maio 19.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da Faixa de Fronteira e Cidades Gêmeas**. Brasília: Portal do IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?edicao=28004&t=sobre>. Acesso em 01 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 01 mai 2023.

KERN, Arno Alvarez. A educação do outro: jesuítas e guaranis nas missões coloniais platinas. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LINCH, James. Teaching in the multicultural school. Londres: Ward Lock, 1983. In: FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 47-70, dezembro, 2000. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400004>> Acesso em 02 mai 2020.

MAESTRI, Mário. O plano de guerra paraguaio em uma guerra assimétrica. **Revista Brasileira de História Militar**, ano IV, nº 10, Abril de 2013. Disponível em: <http://www.historiamilitar.com.br/wp-content/uploads/2017/08/RBHM-IV-10.pdf>. Acesso em 10 mai 2021.

MAHER, Terezinha de J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. *et al* (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Louis Bonaparte. Lisboa: Avante, 1982. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decisão n. 7/91**. Brasília, 1991a.

MERCOSUL. **Protocolo de Brasília para a Solução de Controvérsias, de 17/12/1991**. Brasília, 1991b. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0922.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0922.htm)> Acesso em 29 mar 2020.

MERCOSUL. **Protocolo de Intenções, de 13 de dezembro de 1991**. Montevideo, Uy, 1991c. Disponível em: < [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1991/b\\_63\\_2011-10-17-10-45-10/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1991/b_63_2011-10-17-10-45-10/)>. Acesso em 14 mar 2020.

MERCOSUL. **Protocolo de Ouro Preto, de 17/12/1994**. Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção Sobre a Estrutura Institucional do Mercosul. Ouro Preto, 1994. Disponível em <[http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl\\_1198146244.pdf](http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1198146244.pdf)>. Acesso em 29 mar 2020.

MERCOSUL. **Protocolo de Olivos para a Solução de Controvérsias no Mercosul, de 18/02/2002**. Olivos, 2002. Disponível em < <http://www.mercosul.gov.br/40-normativa/tratados-e-protocolos/122-protocolo-de-olivos>> Acesso em 29 mar 2020.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf). Acesso em 01 mai 2019.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decisão nº 27/2012**. Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao Mercosul. Brasília, 2012a. Disponível em: [https://documentos.mercosur.int/simfiles/normativas/45569\\_DEC\\_027-2012\\_PT\\_Ades%C3%A3o%20Venezuela%20MERCOSUL.pdf](https://documentos.mercosur.int/simfiles/normativas/45569_DEC_027-2012_PT_Ades%C3%A3o%20Venezuela%20MERCOSUL.pdf). Acesso em 01 jul. 2021.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular do Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_referencial\\_mercosul.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento_referencial_mercosul.pdf). Acesso em 09 jul. 2019.

MERCOSUL. **Decisão sobre a suspensão da Venezuela no MERCOSUL**. Portal do Mercosul, 2017. Disponível em <https://www.mercosur.int/pt-br/decisao-sobre-a-suspensao-da-republica-bolivariana-da-venezuela-no-mercotel/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MERCOSUL. Consulta - Mercosur. **Secretaria Administrativa do Mercosul no Paraguai**, 09 jul. 2019. Disponível em: [http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx). Acesso em: 07 jul. 2019.

MERCOSUL. **Portal do Mercosul “Quem Somos”**. Montevideu, 2020. Disponível em <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercotel/>. Acesso em 01 set 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, SV. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J; Barros, A. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas; 2009. p. 269-79.

NIEKE, W. "Konzepte Interkultureller Erziehung". In: R. Baur (org.) Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Hohengehren, Schneider, Bd. 15, 1992. pp. 47-70. In: WELLER, Wivian. Educação Intercultural e a dificuldade de sua prática: um estudo da imagem do migrante e sua família em livros didáticos alemães. **Educação & Sociedade**, v.16 n. 52 p. 432-445, 1995.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/download/327/325>. Acesso em 08 mai 2019.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001241725>. Acesso em 01 mai 2019.

PINAR, Wiliam. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História; Ciências Sociais**, 1(1), 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 25 maio 2021.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766/2113>. Acesso em 01 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994. In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 52. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 52. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SCHUBERT, W. Curriculum: perspective, paradigm and possibility. New York: Macmillan, 1986. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SEDMS. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED, 2019.

SEME. Município de Ponta Porã. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Referencial Curricular de Ponta Porã-MS**. Ponta Porã: SEME, 2022.

SILVA, Crisliane Patricia; TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. Escolas Interculturais de Fronteira: um espaço intercultural e mestiço. **Revista GeoPantanal**, N. 21, 161-170, Jul./Dez. 2016. Corumbá/MS: UFMS/AGB, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2520>. Acesso em 01 mai 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, Outubro, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676735>. Acesso em 10 set 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Zanete Ruiz. Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011, 198 p. In: TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; SILVA, Crisliane Patricia da. A Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, N. 17, p. 33-46, jul./dez. 2014. Corumbá/MS: UFMS/AGB, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/273/504>. Acesso em 15 abr. 2021.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: Larrosa, J. e Skliar, Carlos. Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas.** Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SOUZA, Paulo Renato. A Educação no Mercosul. **Em Aberto, ano 15, n. 68,** Brasília, Out/Dez 1995. 03-05.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas. Tese (Doutorado em Linguística).** Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 158. 2006. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza\\_ElianaRosa\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza_ElianaRosa_D.pdf). Acesso em 01 mai 2020.

STURZA, Eliana Rosa. ‘Portunhol’: língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 95-116, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608>, acesso em 01 ago 2022.

TALLEI, Jorgelina Ivana. **La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA.** Belo Horizonte. 2019. 282 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado Doctorado Latinoamericano, Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum.** 2 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; SILVA, Crislaine Patricia da. A Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, N. 17, p. 33-46, jul./dez. 2014. Corumbá/MS: UFMS/AGB, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/273/504>. Acesso em 15 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **Cultura e Socialismo (1926).** Tradução IRJ, Seção Brasileira da Internacional Revolucionária da Juventude. **Coleção Cadernos da Juventude Revolução**, Janeiro de 2009 [On-line]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzFjYS2mqIc9VnRVR05rLWl4QjA/view?usp=sharing>. Acesso em 04 mai 2021.

URZÚA, Raúl; PUELLES, Manuel de. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. **Cadernos de Pesquisa, n. 100. São Paulo**, p. 121-48, 1997.

WALSH, Catherine. **Hacia una comprensión de la interculturalidad.** Tukari (Septiembre-octubre), 6-7. 2009. Disponível em <https://catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/hacia-una-comprension-de-la.html?m=0>. Acesso em 10 jul. 2019.

WALSH, Catherine; demais autores. **Interculturalidad y política: desafíos e posibilidades.** Lima/Perú: Norma Fuller. Lima, 2002. Disponível em: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/137>. Acesso em 01 mai 2020.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WELLER, Wivian. Educação Intercultural e a dificuldade de sua prática: um estudo da imagem do migrante e sua família em livros didáticos alemães. **Educação & Sociedade**, v.16 n. 52 p. 432-445, 1995.

ZEC, Paul. “Multicultural education: what kind of relativism is possible?”. *Journal of Philosophy of Education*, 14, 1980, pp. 77-86. In: FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, p. 47-70.

## **Dissertações e Teses**

ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. **O (in)cômodo hibridismo dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente.** 2016. 169f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: [http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/O-InC%C3%B4modo-Hibridismo-Lingu%C3%ADstico-dos-Alunos-na-Fronteira-Brasil-Uruguai\\_O-Desafio-Docente-Isaphi-Marlene-Jaerdim-Alvarez.pdf](http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/O-InC%C3%B4modo-Hibridismo-Lingu%C3%ADstico-dos-Alunos-na-Fronteira-Brasil-Uruguai_O-Desafio-Docente-Isaphi-Marlene-Jaerdim-Alvarez.pdf). Acesso em 09 fev. 2020.

BARBOSA, Jefferson Machado. **Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o departamento Santa Virginia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/363>. Acesso em 10 out. 2019.

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133000>. Acesso em 09 fev. 2020.

BETANCOR, Tania Oroná. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira.** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2543>. Acesso em 29 set. 2019.

BORTOLINI, Letícia Soares. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto

de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16908>. Acesso em 28 set. 2019.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/662>. Acesso em 29 set. 2019.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. **Política supranacional de formação de professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1633/1/MaraLucineiaMarquesCorreaBueno.pdf>. Acesso em 09 fev. 2020.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do Ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19361>. Acesso em 09 fev. 2020.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: Integrar Para Quê?** Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4655>. Acesso em 29 set. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4655>. Acesso em 29 set. 2019.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu**. 2011. 166 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2063>. Acesso em 09 fev. 2020.

COUTO, Regina Célia do. **O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay**. 2012. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1664>. Acesso em 09 fev. 2020.

ESPÍRITO SANTO, Marilucia Marques do. **De Oiapoque a Saint-Georges: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14451@1>. Acesso em 28 set. 2019.

FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. **Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados,

Dourados, MS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/605>. Acesso em 28 set. 2019.

FERREIRA, André Soares. **Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional**. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1631>. Acesso em 09 fev. 2020.

FLORES, Olga Viviana. **O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2524>. Acesso em 28 set. 2019.

FRASSON, Margarete. **Alunos brasiguaios em movimento na tríplice fronteira**. 2014. 275 f. Dissertação (Mestrado em Produção do Espaço e Meio Ambiente) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1118>. Acesso em 29 set. 2019.

GASPARIN, Marlene Niehues. **Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2575>. Acesso em 10 out. 2019.

GLASSER, Adriane Elisa. **A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira**. 93 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2519>. Acesso em 29 set. 2019.

GOLIN, Carlo Henrique. **Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais**. Tese (doutorado). Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/3142>. Acesso em 09 fev. 2020.

HAYGERT, Suelen Ferreira. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira: professor sujeito fronteiriço**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13718>. Acesso em 13 out. 2019.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC- A construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/1762>. Acesso em 28 set. 2019.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1161>. Acesso em 10 out. 2019.

KAUST, Ana Maria. **Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste

do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2596>. Acesso em 28 set. 2019.

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR.** 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4428>. Acesso em 13 out. 2019.

LIRA, Angelo Bruno Silva de Lira. **A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP - UNICAMP - PUC-SP), São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182020>. Acesso em 13 out. 2019.

LOPES, Lorena Poliana Silva. **O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?** 2018. 168 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32527>. Acesso em 13 out. 2019.

LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR).** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/430>. Acesso em 10 out. 2019.

MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. **Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues (Português-Espanhol).** 2014 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3391>. Acesso em 29 set. 2019.

NUNES, Alana Espinosa Corrêa. "Fronteira" e "nação" no espaço escolar: em direção a uma proposta de autoria docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/483>. Acesso em 13 out. 2019.

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso Braga de. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.(PEIF).** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2711>. Acesso em 29 set. 2019.

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5738>. Acesso em 28 set. 2019.

PAIVA, Aline Cristina. **Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai.** 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3593>. Acesso em 10 out. 2019.

PAIVA, Tatiane Lima de. **Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades.** 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3843>. Acesso em 13 out. 2019.

PAZ, Sandra Elaine Trindade da. **Escolas bilíngues de fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Roraima, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF, Boa Vista, 2016. Disponível em: [http://www.btdt.ufrb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=400](http://www.btdt.ufrb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=400). Acesso em 10 out. 2019. Disponível em: [http://www.btdt.ufrb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=384](http://www.btdt.ufrb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=384). Acesso em 10 out. 2019.

PEREIRA, Stella Maris Meira da Veiga. **Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira: integração e identidade fronteiriça.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128865>. Acesso em 29 set. 2019.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR).** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/1767>. Acesso em 28 set. 2019.

ROSA, Márcio Marques. **Características e desafios do ensino de geografia em área de fronteira: considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS).** 2014. 110 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/178>. Acesso em 29 set. 2019.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira: análise de uma ação político-linguística.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122909>. Acesso em 29 set. 2019.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngue, multidialetal, multicultura de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social.** 2004. 252 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269251>. Acesso em: 3 ago. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269251>. Acesso em 09 fev. 2020.

SANTOS, Maria Rosângela dos. **Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai.** 2017. 209 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-

Americanos da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), 2017. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/2005>. Acesso em 13 out. 2019.

SILVA, Grasiela Mossmann da. **Integração e conflito entre filhos de brasileiros e filhos de paraguaios**: um estudo de caso etnográfico em uma escola de Santa Rita - Py. Dissertação (Mestrado em Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Toledo, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2015>. Acesso em 29 set. 2019.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103360>. Acesso em 28 set. 2019.

TALLEI, Jorgelina Ivana. **La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera**: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA. Belo Horizonte. 2019. 282 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado Doctorado Latinoamericano, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6410>. Acesso em 09 fev. 2020.

TERENCIANI, Cirlani. **Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/374>. Acesso em 28 set. 2019.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo intercultural na fronteira**: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22278>. Acesso em 09 fev. 2020.

## **Publicações em periódicos**

AGUADO, Octavio Vázquez. Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperacion. Comunicar, no. 16, p. 73-78. **Gale Academic OneFile**, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/185296.pdf>. Acesso em 7 mar. 2020.

AMATO, Laura Janaina Dias. "São pessoas com sotaque estrangeiro": sobre visões de educadores na fronteira. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], v. 3, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.clac.org/index.php/relacult/article/view/513>. Acesso em 08 mar. 2020.

BARBOSA, Isabela Vieira; PISETTA, Cleide Beatriz Tambosi. Projeto escola intercultural bilíngüe de fronteira: uma metanálise das concepções de bilinguismo e educação bilíngüe. **Revista EntreLínguas**, [S.l.], p. 162-177, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12792>. Acesso em 16 fev. 2020.

BARBOSA, Manuel. Estudios de pedagogía intercultural. **Revista Portuguesa De Educação**, 25(2), 283-289, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3011>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CAAMAÑO, Diana Priegue. La tecnología al servicio de la equidad educativa: un análisis desde y para una pedagogía intercultural. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3),363-378, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56722230022>. Acesso em 08 mar. 2020.

CARRASCO, Joaquín García. Estudios de pedagogía intercultural (Reseña). **Education in the Knowledge Society (EKS)** [Internet], 13(3): 407-408, 2012. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/9233>. Acesso em 07 mar. 2020.

DUMRAUF, Ana; MENEGAZ, Adriana. La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 01, p. 85-109, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5643227>. Acesso em 08 mar. 2020.

EGUIZÁBAL, Alfredo Jiménez. Estudios de Pedagogía intercultural. **Teoría de la Educación**. Revista Interuniversitaria [Internet], 24(2): 260-262, 2012. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10372>. Acesso em 08 mar. 2020.

FAGABURU, Debora. La CSS al Desarrollo Transfronterizo: El Caso del Programa Escuelas Bilingües de Frontera. OASIS. 31 (Nov. 2019), 101-121, 2019. Disponível em: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/6228>. Acesso em 16 fev. 2020.

FARIA, Ivani Ferreira de; THOMAZ, Karina Mendes. Ensino via Pesquisa: a universidade para a diversidade latino-americana. **Gragoatá**, [S.l.], v. 17, n. 32, june, 2012. ISSN 23584114. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33036>. Acesso em 07 mar. 2020.

FERNÁNDEZ, José Merino; SEDANO, Antonio Muñoz. Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. **Revista Iberoamericana De Educación**, 17, 207-247, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie1701107>. Acesso em 07 mar. 2020.

FONSECA-SANDOVAL, Jose Daniel. Práctica y teorización de una pedagogía intercultural en Nuestramerica. **Trans-Pasando Fronteras**, (12), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18046/retf.i12.3058>. Acesso em 07 mar. 2020.

JORDÁN SIERRA, José Antonio; ORTEGA RUIZ, Pedro; MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón. Educación intercultural y sociedad plural. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 14, nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2982>. Acesso em 09 mar. 2020.

LEÓN, Mónica Peñaherrera; ALVARADO, Fabián Cobos. Inclusión y currículo intercultural. **Revista Educación Inclusiva**, v. 4, n. 3, 2011. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075310>. Acesso em 08 mar 2020.



LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. O Programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 23, n. 38, jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20785>. Acesso em 16 fev. 2020.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María-Jesús; LLORET-CATALÁ, Carmen; CÉSPEDES RICO, Manuel. Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas practicas. **SIPS - Pedagogía Social**. Revista Interuniversitaria, 29, 41-54, Tercera Época, 2017. Disponível em <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/49010/33103>. Acesso em 08 mar 2020.

MARTINS, Ernesto Candeias; DUARTE, Ulisses. Integração escolar dos alunos cabo-verdianos no 1.º ciclo ensino básico português - estudo de caso. **Revista Intersaberes**, Uninter, v. 14, n. 32, mai-ago, 2019. Disponível em <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1624/414370>. Acesso em 07 mar 2020.

MERINO, Eduardo S. Vila. Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. **Educación XX1**, 15(2),119-135, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70624504003>. Acesso em 08 mar. 2020.

CEEMS. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Parecer n. 235, de 10 de outubro de 2006. Disponível em <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/par-235-2006.pdf> Acesso em 15 mai 2023.

NIKOLAOU, Georgios, & KANAVOURAS, Antonios. Identidad y Pedagogía Intercultural. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 20(1), 61-90, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411310004>. Acesso em 08 mar. 2020.

OLIVENCIA, Juan José Leiva. (2013). Estudios de Pedagogía Intercultural (Reseña). **Revista Iberoamericana De Educación**, 61(4), 1-4, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie6141071>. Acesso em 07 mar. 2020.

OLMO, Francisco Javier; MUÑOZ, Angela María Erazo. La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. **Revista Iberoamericana De Educación**, 81(1), 115-134, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3524>. Acesso em 16 fev. 2020.

PALOMERO PESCADOR, José Emilio. Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 20(1), 207-230, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411310012>. Acesso em 08 mar. 2020.

PRADOS, María Ángeles Hernández. Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. **Pulso: Revista de Educación** nº 38, p. 225-227, 2015. Disponível em: <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/204>. Acesso em 07 mar 2020."

RIVERA, Cristina Escalante; OBANDO, David Fernández; ASTICA, Marcelo Gaete. Practice Teaching in Multicultural Contexts: Lessons to Training in Intercultural Teaching Skills. **Educare, Heredia**, v. 18, n. 2, p. 71-93, Aug, 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582014000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 Mar. 2020.

RODRÍGUEZ, Pedro Fuenzalida. Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. **Polis** [En línea], 38, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/10059>. Acesso em 08 mar. 2020.

ROTTA, Alessandra Montera. A pedagogia intercultural como proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE). **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 974-999, 29 jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-10>. Acesso em 07 mar. 2020.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Educação** (UFMS), Santa Maria, p. 75-88, mar, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/23299>. Acesso em 16 fev. 2020.

SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete Magalhães. Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da SECADI e as implicações para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, p. 519-529, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.31690>. Acesso em 08 mar. 2020.

SILVA, Karen Kênnia Couto. A política linguística na região fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 56(2), 617-639, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648556>. Acesso em 16 fev. 2020.

SOUSA, Flávia Alves de; ALBUQUERQUE, José Lindomar C., Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina, **Etnográfica** [Online], vol. 23 (3), 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/7313>. Acesso em 16 fev. 2020.

VALIENTE-CATTER, Teresa. La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural. **Alteridad: Revista de Educación**, Vol. 3 Núm. 2: (julio-diciembre 2008) Interculturalidad, política y educación, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.02>. Acesso em 08 mar. 2020.

WEBER, Andrea. Política de línguas e fronteiras no Mercosul: novos sentidos para o espanhol, o português e o guarani. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, v. 20 n. 2 (2016): Veredas Atemática. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/12/Weber.pdf>. Acesso em 16 fev. 2020.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de autorização para construção de dados

Ilmo. Sr (a) \_\_\_\_\_  
Nome do(a) Gestor(a) \_\_\_\_\_  
Local, data \_\_\_\_\_

Vimos manifestar o nosso interesse em realizar a pesquisa “A interculturalidade como eixo estruturante do currículo de escolas em regiões de fronteiras brasileiras”, que será desenvolvida por Paulo Alves da Silva, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade de Brasília - UnB, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Freitas Fonseca Borges. O objetivo da pesquisa é mapear premissas para que uma escola localizada em região de fronteira possa assumir a interculturalidade, na perspectiva crítica, como eixo estruturante de sua organização curricular. Para a coleta de dados serão utilizadas as técnicas de análise documental, narrativas docentes em dissertações e teses e análise de propostas curriculares.

Nesse sentido, solicitamos a V.Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição por meio do acesso à proposta pedagógica e curricular do Ensino Fundamental e possíveis diálogos que forem necessários para melhor compreender a interculturalidade no âmbito de sua instituição.

Diante do exposto, assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos à esta instituição.

Do mesmo modo, cumpre-se o dever de informar os benefícios previstos a partir dos resultados alcançados, sendo identificação e registro de propostas curriculares e práticas pedagógicas interculturais que possam valorizar o percurso escolar de crianças de diferentes culturas e nacionalidades matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental e que acabam por aderir a propostas curriculares sem o devido contexto intercultural.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Paulo Alves da Silva  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges  
Orientadora

Contatos:

Programa de pós-graduação em Educação- PPGE/UnB - Campus Universitário Darcy Ribeiro. Faculdade de Educação - Prédio FE / 01. Telefone: +55 (61) 3107-6194. CEP: 70.910-900 - Brasília-DF. E-mail: [ppgedu@unb.br](mailto:ppgedu@unb.br).

Paulo Alves da Silva. Telefone: +55 (61) 98475-2516. E-mail: [pauloeducador@gmail.com](mailto:pauloeducador@gmail.com).

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Conforme a Resolução do CNS/ Nº. 466/2012)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa: “A interculturalidade como eixo estruturante do currículo de escolas em regiões de fronteiras brasileiras”, que será desenvolvida por Paulo Alves da Silva, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade de Brasília - UnB, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Freitas Fonseca Borges. O objetivo da pesquisa é mapear premissas para que uma escola localizada em região de fronteira possa assumir a interculturalidade, na perspectiva crítica, como eixo estruturante de sua organização curricular. Para a coleta de dados serão utilizadas as técnicas de análise documental, narrativas docentes em dissertações e teses e análise de propostas curriculares.

Cumprindo a Resolução do CNS/ Nº. 466/2012, é importante ressaltar que esta pesquisa envolve a participação direta de adultos e, por este motivo, esclarecemos que os riscos previstos se referem ao esforço cognitivo e intelectual dos participantes, bem como a evocação de referências familiares e sociais para sintetizar conceitos indispensáveis aos dados do estudo.

Do mesmo modo, cumpre-se o dever de informar os benefícios previstos a partir dos resultados alcançados, sendo identificação e registro de propostas curriculares e práticas pedagógicas interculturais que possam valorizar o percurso escolar de crianças de diferentes culturas e nacionalidades matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental e que acabam por aderir a propostas curriculares sem o devido contexto intercultural.

Nesse sentido, você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir, não haverá dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Informamos também que seu nome permanecerá sob sigilo e você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em publicações e eventos científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o consentimento para a participação na pesquisa e para a publicação dos resultados.

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado (a)

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Contatos:

Programa de pós-graduação em Educação- PPGE/UnB - Campus Universitário Darcy Ribeiro. Faculdade de Educação - Prédio FE / 01. Telefone: +55 (61) 3107-6194. CEP: 70.910-900 - Brasília-DF. E-mail: [ppgedu@unb.br](mailto:ppgedu@unb.br).

Paulo Alves da Silva. Telefone: +55 (61) 98475-2516. E-mail: [pauloeducador@gmail.com](mailto:pauloeducador@gmail.com).

## **Apêndice C – Roteiro para a radiografia curricular**

### **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESTRUTURA CURRICULAR A SEREM ANALISADOS**

1. Perfil de entrada do sujeito que se pretende formar:
2. Perfil de saída do sujeito formado ou da etapa de formação:
3. Concepção de educação:
4. Concepção de currículo (princípios orientadores):
5. Presença ou ausência de eixos estruturantes e transversalidade direcionados à interculturalidade:
6. Organização curricular: disciplina, módulo, anual, semestral etc.:
7. Carga horária mínima e máxima para a integralização curricular:
8. Carga horária dos diferentes componentes curriculares:
9. Espaços curriculares disciplinares e não disciplinares:
10. Aspectos legais: LDB, diretrizes curriculares do nível, modalidade, Mercosul etc.:
11. Pré-requisitos e co-requisitos – presença ou ausência:
12. Metodologia de elaboração, execução e avaliação da proposta curricular:
13. Presença ou ausência de objetos de conhecimento direcionados à interculturalidade:
14. Presença ou ausência de metodologias que abordem a interculturalidade:
15. Análise da radiografia:

## Apêndice D – Roteiro para a análise das dissertações e teses

Escola: \_\_\_\_\_

Localidade: Cidade/Estado, Província ou Departamento/País

### EIXO NORTEADOR DA PESQUISA

a) Currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais.	( )
b) Experiências de sala de aula com estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho.	( )
c) Abordagem focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas.	( )

### QUANTO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Como o currículo da escola é definido
Que conhecimentos são relevantes para a formação intercultural de um estudante
Que orientações teórico-metodológicas existem na escola para que se desenvolva um currículo intercultural
Como a presença de estudantes imigrantes, estrangeiros ou plurinacionais interfere na proposta pedagógica e curricular da escola
Que projetos a escola desenvolve na perspectiva intercultural
Menção ao impacto das orientações curriculares nacionais no currículo da escola
De que forma as orientações curriculares do Estado (no caso do Brasil), Departamento (no caso do Paraguai) ou Província (no caso da Argentina) contemplam as singularidades da região de fronteira
O que uma escola em uma região de fronteira tem de diferente em relação às demais, que refletem diretamente no currículo

### QUANTO AOS ESTUDANTES

Nacionalidades das crianças da escola
Línguas faladas na escola e que estratégias de comunicação são feitas
Desafios postos, considerando as diferentes nacionalidades dos estudantes
Percepção de como os estudantes agem entre si, considerando as diferentes nacionalidades
Relacionamento com as famílias dos estudantes
Processo de inserção e adaptação dos estudantes de outras nacionalidades (início do ano, recepção durante o ano letivo etc.)
Diferenças no processo de aprendizagem entre estudantes de diferentes nacionalidades e o que as determinam

### QUANTO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Referenciais teóricos que orientam a prática pedagógica
Organização do planejamento das atividades em sala de aula
Como a presença de estudantes imigrantes, estrangeiros ou plurinacionais interfere na elaboração do planejamento e na rotina da turma
Como os conteúdos que se referem a conhecimentos de diferentes nacionalidades são abordados
Ações desenvolvidas para que as crianças tenham sucesso na trajetória escolar
Intercâmbio entre escolas de diferentes nacionalidades
Ações implementadas para aprimorar o desenvolvimento intercultural dos estudantes

## **Apêndice E – Roteiro invisível para a entrevista em profundidade**

1. Identificação do(a) gestor(a)
2. Tempo de trabalho na região de fronteira?
3. Qual é o entendimento sobre a especificidade da educação em região fronteiriça?
4. Como percebe o sujeito fronteiriço que faz parte da comunidade escolar?
5. Como percebe a relação professor-aluno?
6. Como percebe a relação aluno-aluno?
7. Que concepções tem sobre a interculturalidade?
8. Que orientações curriculares consideram a especificidade da região de fronteira?
9. Como a interculturalidade se apresenta nas orientações curriculares e na escola?
10. Que ações promovem a interculturalidade na escola?
11. O que recomendaria como estruturante para que o currículo seja, de fato, intercultural?

**Apêndice F – Evidências de interculturalidade nos componentes curriculares do Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul**

**I – Componente Curricular Arte**

<b>COMPONENTE CURRICULAR “ARTE”</b>					
<b>Nº pág.</b>	<b>Ano(s)</b>	<b>Unidade Temática</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Ações Didáticas</b>
308	1º ao 5º Ano	Artes visuais	Matrizes estéticas e culturais	(MS.EF15AR03.s.03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Inclui-se, nesta habilidade, a apresentação para o conhecimento e a compreensão de diferentes matrizes estéticas e culturais, como população campestre, povos indígenas, quilombolas, orientais, europeus, árabes e outras etnias, para que o estudante aponte e registre a diversidade da nossa formação local, regional e nacional, conforme o Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural deste documento curricular. É possível utilizar o relato familiar e comunitário do estudante no esclarecimento e na discussão desta habilidade, destacando a importância da valorização da responsabilidade social, do pensamento crítico e dos bens culturais do seu entorno. Assim, tem-se a oportunidade de um trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF04HI10.s.10) da História, (MS.EF04GE01.s.01) e (MS.EF04GE02.s.02) da Geografia, para associar e reafirmar a diversidade de influências na cultura.

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).



## II – Evidências de interculturalidade no componente curricular “Educação Física”.

COMPONENTE CURRICULAR “EDUCAÇÃO FÍSICA”					
Nº pág.	Ano(s)	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
359	1º Ano	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(MS.EF12EF01.s.01) Experimental, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	- Desenvolver atividades, jogos e brincadeiras da cultura popular em que o processo de aprendizagem ocorra com a interação entre os componentes curriculares. - Resgatar brincadeiras regionais, fronteiriças, indígenas e locais, como Brincadeiras de rua, Esconde-esconde, Amarelinha ou Caracol, Cabo de força, Pega-pega e suas variedades, Alerta, Pular corda, Pular elástico, Corrida da tora, dentre outras.
361	2º Ano	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(MS.EF12EF01.s.01) Experimental, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	- Desenvolver atividades, jogos e brincadeiras da cultura popular, em que o processo de aprendizagem ocorra com a interação entre os componentes curriculares. - Resgatar e vivenciar brincadeiras regionais fronteiriças, indígenas e locais, como: Brincadeiras de Rua, Esconde-Esconde, Amarelinha, Cabo de força, Pega-pega e suas variedades, Alerta, Pular Corda, Pular Elástico, Brincadeiras e Jogos Indígenas, dentre outras. - Promover momentos para a construção de brinquedos alternativos e de jogos, como: Bilboquê, Gira-Gira, Pião, Pé de Lata, Vai e Vem, Arco e Flecha, Dardo e Estilingue etc.
361	2º Ano	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(MS.EF12EF00.a.02) Compreender o que é a informação antiética durante e após as brincadeiras e jogos vivenciados.	- Discutir, entender e respeitar os valores sociais, como respeito ao próximo e atitudes não discriminatórias diante da diversidade cultural. - Propor roda de conversa antes, durante e depois da atividade proposta.
361	2º Ano	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(MS.EF12EF02.s.03) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e	- Propor atividades em sala de aula, como: desenhar e descrever as brincadeiras de que eles mais gostam, registrar as antigas não populares e relacioná-las com as culturas fronteiriças, indígenas, pantaneiras e outras presentes na escola.

				valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	- Vivenciar, de forma lúdica, os jogos de construção, como Elefante Colorido, mímica, imitação de bichos e das ações dos adultos por exemplo, brincar de casinha, dirigir dentre outras. - Propor aos estudantes pesquisa de campo ou outras sobre brincadeiras e jogos praticados antigamente e relacioná-los com as brincadeiras e jogos atuais.
361	2º Ano	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(MS.EF12EF03.s.05) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	- Propor aos estudantes momentos nos quais eles possam realizar alterações ou adaptações nas brincadeiras e jogos, com a finalidade de solucionar problemas ou dificuldades encontrados durante a realização de atividades, como alterações nas regras, número de participantes, adaptação nos espaços e materiais etc.

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

### III – Evidências de interculturalidade no componente curricular “Língua Portuguesa”.

COMPONENTE CURRICULAR “LÍNGUA PORTUGUESA”						
Nº pág.	Ano(s)	Dimensão	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
125	1º ao 5º Ano	Atuação no Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(MS.EF15LP15.s.15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Esta habilidade trabalha a distinção entre textos literários e não literários, o que envolve a compreensão da natureza e dos objetivos das diferentes práticas de leitura, assim como dos pactos de leitura que se estabelecem. No que se refere ao nível de autonomia, deve-se atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao

						<p>longo dos anos iniciais.</p> <p>Pode-se resgatar a cultura local e regional, para que o estudante possa valorizar os aspectos abrangentes de cada gênero textual, sempre que possível, contemplar obras de autores locais ou regionais.</p> <p>Para a progressão pode-se considerar: a complexidade do gênero em foco, a extensão e a complexidade dos textos e/ou dos recursos e o grau de autonomia do estudante a cada etapa do ensino.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

#### IV – Evidências de interculturalidade no componente curricular “Língua Espanhola”.

COMPONENTE CURRICULAR “LÍNGUA ESPANHOLA”						
Nº pág.	Ano(s)	Dimensão	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
421	1º Ano	Oralidade	Compreensão auditiva	Estratégias de compreensão de vocábulos e sons, simultaneamente	(MS.EF01LE00.n.04) Utilizar, em contexto lúdico, movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro de fantoches e música, de modo a interagir socialmente.	Sugerir atividades que possibilitem uma aproximação com os sons, jogos, dança e brincadeiras próprias da infância relacionado à cultura dos países <i>hispanohablantes</i> para que o estudante perceba a semelhança e diferença entre elas.
422	1º Ano	Dimensão Intercultural	A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	(MS.EF01LE00.n.07) Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de	Sugerem-se utilizar atividades que trabalhem a cultura em suas diferentes manifestações e linguagens

					comunicação, de forma a compreender e ser compreendido	(corporal, musical, plástica, oral e escrita) demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorização da diversidade.
423	2º Ano	Oralidade	Interação discursiva	Funções e usos da língua Espanhola em sala de aula	(MS.EF02LE00.n.04) Utilizar as expressões em língua espanhola compreendidas em salas de aula a fim de estimular a comunicação.	Propor atividades lúdicas que instigue o estudante a interagir e pronunciar palavras em língua espanhola, com o uso de jogos interativos que permitam ao estudante expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
423	2º Ano	Oralidade	Interação discursiva	Produção de texto oral	(MS.EF02LE00.n.05) Cantar cantigas e canções em língua espanhola, obedecendo ao ritmo e à melodia.	Sugerem-se trabalhar as cantigas, incluindo a diversidade folclórica, observando suas características, como melodia, ritmo e letra em comparação à cultura local, com temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e geralmente com coreografias. Oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade MS.EF15AR14.s.14.
423	2º Ano	Oralidade	Compreensão auditiva	Estratégias de compreensão de vocábulos e sons, simultaneamente	(MS.EF02LE00.n.06) Utilizar, em contexto lúdico (jogos e atividades artísticas, teatro de fantoches e música), movimentos, gestos,	Promover uma aproximação com os sons, jogos e brincadeiras próprias da infância relacionado à

					olhares e mímicas, de modo a interagir socialmente.	cultura dos países <i>hispanohablantes</i> para que o estudante aprimore sua percepção relacionando a semelhança e diferença entre elas.
423	2º Ano	Leitura	Estratégias de leitura	Compreensão textual	(MS.EF02LE00.n.07) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, pequenos relatos utilizando o vocabulário estudado.	Propor atividades lúdicas em grupo, nas quais os estudantes relatem acontecimentos, sensações e pensamentos na língua espanhola, apoiando-se não apenas na fala do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos.
422	2º Ano	Dimensão Intercultural	A língua espanhola no cotidiano da criança	Presença da língua espanhola como dimensão intercultural	(MS.EF01LE00.n.07) Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido	Orientam-se utilizar atividades que trabalhem a cultura e as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) conhecendo algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
425	3º Ano	Oralidade	Compreensão auditiva	Estratégias de compreensão de vocábulos e sons, simultaneamente	(MS.EF03LE00.n.06) Utilizar, em contexto lúdico, movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro de fantoches e música, de modo a interagir socialmente.	Desenvolver atividades de aproximação aos sons, jogos e brincadeiras próprios da infância relacionados à cultura dos países <i>hispanohablantes</i> para que o estudante perceba a semelhança e

						diferença entre elas.
425	3º Ano	Leitura	Estratégias de leitura	Compreensão textual	(MS.EF03LE00.n.07) Analisar lendas e textos de países da América do Sul buscando assimilá-las para entendimento, compreensão e conhecimento das novas palavras.	Espera – se que o estudante investigue, conheça e valorize à cultura da América do Sul , por meio do estudo das lendas despertando sua sensibilidade quanto as diferenças culturais mediante essas leituras e contextualizando com as lendas do Brasil .
427	4º Ano	Leitura	Estratégias de leitura	Compreensão textual	(MS.EF04LE00.n.08) Analisar lendas e textos de países da América do Sul buscando assimilá-las para entendimento, compreensão e conhecimento das novas palavras.	Espera – se que o estudante investigue, conheça e valorize à cultura da América do Sul , por meio do estudo das lendas despertando sua sensibilidade quanto as diferenças culturais mediante essas leituras e contextualizando com as lendas do Brasil .
428	4º Ano	Escrita	Estratégia e prática de escrita	Uso da linguagem	(MS.EF04LE00.n.10) Identificar e utilizar corretamente o vocabulário oferecido, aplicando-o em contextos de atividades escritas como pequenos diálogos e historinhas.	Propor um projeto de pesquisa que envolva lendas locais, histórias familiares ou representações comunicativas.
430	5º Ano	Leitura	Estratégias de leitura	Compreensão textual	(MS.EF05LE00.n.09) Analisar lendas e textos de países da América do Sul buscando assimilá-las para entendimento, compreensão e conhecimento das novas palavras.	Espera-se que o estudante investigue, conheça e valorize à cultura da América do Sul , por meio do estudo das lendas despertando sua sensibilidade quanto as diferenças culturais mediante essas leituras e

						contextualizando com as lendas do Brasil .
430	5º Ano	Dimensão Intercultural	Interculturalidade	A Cultura da Língua espanhola nos diversos países	(MS.EF05LE00.n.14) Refletir sobre a presença da Língua espanhola nos diversos países como forma de valorização da língua em questão.	Sugere-se o trabalho com projeto de pesquisa da história da língua espanhola e dos países <i>hispanohablantes</i> , e suas manifestações em território brasileiro. Entende-se que essa metodologia promoverá, além da curiosidade por parte dos estudantes, também a capacidade de analisar a realidade que os circunda, levando-os a compreender o multiculturalismo no qual se insere a sociedade atual.

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

## V – Evidências de interculturalidade no componente curricular “Ciências”.

COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS					
Nº pág.	Ano(s)	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
604	1º Ano	Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(MS.EF01CI04.s.08) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Sugere-se trabalhar com atividades/situações que possibilitem o desenvolvimento de atitudes socioambientais de respeito e tolerância, frente à diversidade cultural. Trabalhar com o processo de investigação, desenvolvendo habilidades que envolvam identificar e descrever as características individuais dos estudantes, utilizando dados como, por exemplo, medir a altura, o peso, o comprimento dos braços ou pernas etc. Assim, os estudantes poderão identificar e reconhecer as semelhanças e diferenças entre colegas, para

					<p>discutirem a diversidade e prevenção ao <i>bullying</i>. Sugere-se ao professor a utilização de recursos multissemióticos que auxiliarão na compreensão do conhecimento.</p> <p>Destaca-se a importância do respeito e da valorização. Podem-se ampliar as discussões, abordando as características de uma população e seus hábitos culturais.</p> <p>Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de repertório cultural, de abertura para o novo, de criatividade, de comunicação, de responsabilidade, de cidadania, de autoconhecimento e de empatia. Esta habilidade relaciona-se com a (MS.EF01CI02.s.02), além de possibilitar a integração com o componente História (MS.EF01HI04.s.04).</p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

## VI – Evidências de interculturalidade no componente curricular “Geografia”

COMPONENTE CURRICULAR “GEOGRAFIA”					
Nº pág.	Ano(s)	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
654	2º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(MS.EF02GE01.s.01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.	<p>Na descrição da história das migrações da comunidade é importante destacar as diferenças culturais desses grupos, partindo da migração familiar de cada estudante e que as migrações ocorrem por conta de fatores naturais, sociais e econômicos.</p> <p>Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao pertencimento, à aceitação do outro, ao trabalho em equipe, à investigação, ao compreender e analisar, à valorização da diferença. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural.</p>



655	2º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(MS.EF02GE02.s.02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	Para desenvolver a habilidade o estudante precisa conhecer outros povos e grupos que formam a população da sua comunidade a fim de reafirmar a sua própria identidade a partir da diversidade geográfica, étnica e cultural da população e, assim, respeitar as diversidades. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao pertencimento, à aceitação do outro, ao trabalho em equipe, à investigação, ao compreender e analisar e à valorização da diferença. Pode-se contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural.
656	2º Ano	Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(MS.EF02GE04.s.05) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	Considerar os modos de vida dos diversos grupos sociais que vivem na cidade e no campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, fronteiriços etc.), além da relação cultural existente entre as formas de vida e de ocupação do espaço. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange à aceitação do outro, à investigação, à argumentação, ao uso da linguagem, ao trabalho em equipe e ao compreender e analisar. Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com a habilidade (MS.EF02HI08.s.08).
658	3º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(MS.EF03GE01.s.01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	Ressalta-se a relevância das contribuições culturais e sociais dos povos da região do estudante. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao trabalho em grupo, ao pertencimento, à valorização da diferença, à argumentação e ao uso da linguagem. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural.

					Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com as habilidades (MS.EF35LP11.s.11), (MS.EF03LP25.s.25), (MS.EF35LP20.s.20), (MS.EF03LP26.s.26), da Língua Portuguesa, (MS.EF03MA26.s.26), (MS.EF03MA27.s.27), (MS.EF03MA28.s.28), da Matemática, (MS.EF03CI06.s.06), (MS.EF03CI09.s.09), da Ciências, (MS.EF03HI03.s.03), (MS.EF03HI07.s.07) e (MS.EF03HI08.s.08) da História.
658	3º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(MS.EF03GE02.s.02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.	Incluir as origens dos grupos sociais que desenvolveram a identidade e a diversidade cultural e econômica do lugar de vivência do estudante. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao uso da linguagem, do compreender e analisar, da valorização da diferença, do trabalho em grupo e da argumentação. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural. Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com as habilidades (MS.EF15AR25.s.27), da Arte, e (MS.EF03HI03.s.03), da História.
658	3º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(MS.EF03GE03.s.03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	Como questão regional, o professor pode considerar o estudo dos diferentes modos de vida dos povos tradicionais de Mato Grosso do Sul. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao uso da linguagem, da argumentação, da desenvoltura, do pesquisar e analisar e, ainda, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura

					Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural.
660	4º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(MS.EF04GE01.s.01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	Nesta habilidade é preciso identificar os grupos constituintes da formação populacional do Brasil (de Mato Grosso do Sul), relacionando-os aos fluxos migratórios, bem como reconhecer a contribuição que cada um trouxe para a cultura e para os hábitos e costumes locais, regionais e nacional. Além disso, proporcionar aos estudantes a identificação de diferentes culturas no ambiente escolar e social, valorizando sua própria cultura e respeitando a cultura de seus colegas. Ressalta-se que, nesta habilidade, tem-se a oportunidade de trabalhar a Lei n. 11.645/2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". É possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange ao pertencer, à aceitação do outro, à valorização da diferença, à argumentação, à investigação e ao uso da linguagem. Podem-se, ainda, contemplar os Temas Contemporâneos o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Educação Ambiental e trabalhar de forma interdisciplinar as habilidades (MS.EF15AR03.s.03) da Arte, e (MS.EF04HI10.s.10) da História.
661	4º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Processos migratórios no Brasil	(MS.EF04GE02.s.02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	A habilidade consiste em compreender os processos migratórios que contribuíram para a formação da população brasileira e a sul-mato-grossense e a dinâmica interna de migração no país como resultado de fatores naturais, econômicos e sociais, uma vez que, ao identificar esses diferentes povos (indígenas, africanos e europeus), pode-se conhecer diferentes grupos étnicos.

					<p>Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange à valorização da diferença, à argumentação, à investigação, ao uso da linguagem, ao entusiasmo e ao compreender e analisar. Pode-se contemplar o Tema Contemporâneo o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e, ainda, e trabalhar de forma interdisciplinar a habilidade (MS.EF04HI11.s.11), da História.</p>
664	5º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	(MS.EF05GE01.s.02) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	O professor pode apresentar fatores como taxa de natalidade e mortalidade do seu município e da Unidade Federativa (ver <i>site</i> do IBGE) e migrações, para que o estudante perceba de que maneira ocorre o crescimento ou a diminuição da população. Para desenvolver esta habilidade o professor pode utilizar gráficos, tabelas e pirâmide etária.
665	5º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(MS.EF05GE02.s.03) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos de diferentes territórios.	<p>Trabalhar a superação da discriminação enfrentada por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como sua história é marcada por desigualdades e discriminações, a luta contra as distintas formas de discriminação, entre elas, a étnico-racial.</p> <p>Sugere-se roda de conversa com militantes dos movimentos Negro, Indígena, Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul, dentre outros, que podem contribuir com a temática.</p> <p>Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais no que tange à argumentação, à investigação, ao uso da linguagem, ao entusiasmo, ao trabalho em equipe, ao compreender e analisar, à valorização da diferença e ao pertencimento.</p> <p>Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.</p>

					Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com a habilidade (MS.EF05HI04.s.04), da História.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

## VII – Evidências de interculturalidade no componente curricular “História”.

COMPONENTE CURRICULAR “HISTÓRIA”					
Nº pág.	Ano(s)	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidade	Ações Didáticas
694	1º Ano	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(MS.EF01HI04.s.04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	A partir da identificação das diferenças entre os espaços de convivência que integra, o estudante poderá construir outras habilidades, tais como: discussão e reflexão de regras de convívio social e o reconhecimento quanto às especificidades de hábitos e regras que regulam esses ambientes. Ressalta-se que identificar diferenças e reconhecer especificidades são fundamentais para desenvolver a capacidade de análise com base em fatos (competência geral n. 7) e para a compreensão do fato e a aceitação da pluralidade e das diferenças (competência específica n.4). Nesse caso, podemos trabalhar na perspectiva da valorização da diversidade, tendo em vista que o Estado de Mato Grosso do Sul tem uma diversidade cultural, que se manifesta no contexto da sala de aula. Numa perspectiva progressiva, espera-se que o estudante tenha, também, a habilidade de exercitar a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos, contemplando, com isso, a competência geral n.9. Há, aqui, a oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF01LP21.s.21), da Língua Portuguesa, (MS.EF12EF04.s.04), da Educação Física, e (MS.EF01GE04.s.03), da Geografia, associadas à

					identificação, discussão e escrita sobre regras de convivência e sua importância.
700	3º Ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(MS.EF03HI01.s.01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.	A habilidade implica em reconhecer, listar e localizar elementos da história da cidade e da região que tenham sido imprescindíveis para a sua formação, como grupos populacionais, suas inter-relações, o crescimento econômico e tecnológico etc. O estudante é, assim, introduzido em um contexto mais amplo da sociedade em que vive, por meio da história de sua cidade ou região, pensando em questões tais quais: Como surgiu minha cidade? Quem a fundou e povoou? O que aconteceu? Quando? Pode-se fazer, também, outros questionamentos como: Há imigrantes na minha cidade? De que país ou região do Brasil? Há afrodescendentes e indígenas? Essas pessoas vieram antes ou depois de meus pais e avós? O nome da cidade pode ser um bom ponto de partida para levantar a história local. O estudante pode pensar em por que a cidade tem esse nome: Ele homenageia alguém? É um nome de origem indígena, africana, portuguesa ou outro? A cidade tinha outro nome antes desse? Por que mudou? Contemplar, especificamente, o lugar e região onde mora o estudante, no passado e no presente. Considerar a formação de sua cidade com o olhar para a diversidade étnico-racial, social e histórica que compreende sua comunidade. Considerar as dificuldades, expectativas, realizações nas migrações do campo para as cidades. Questionar os estereótipos campo/ cidade. A habilidade se comunica com a competência específica de História n. 5. O uso de fontes jornalísticas, orais e fotográficas será importante, além das TDIC, pois trabalhando dessa forma a habilidade estará em correspondência com a

					competência específica n. 7 e a geral n. 5.
701	3º Ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(MS.EF03HI02.s.02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	Esta habilidade consiste em escolher fatos coletados de diferentes fontes (relatos orais, fotografias antigas, documentos, objetos etc.) que dizem respeito à história da cidade ou da região. Depois, devem-se registrar essas informações; isso exige do estudante sistematizar e organizar a informação, dando-lhe um sentido inteligível. Consultar fontes e selecionar informações são habilidades específicas da História que o estudante começou a desenvolver no 2º ano (nas habilidades (MS.EF02HI04.s.04), (MS.EF02HI05.s.05) e (MS.EF02HI09.s.09) e que no 3º ano, aprofundam-se com a habilidade de registrar. Pode-se prever a pesquisa a partir da investigação do feriado local que, em geral, é a data da fundação da cidade. O estudante pode se perguntar o que aconteceu naquela data. É possível prever, também, a visita a uma biblioteca, arquivo público ou museu local para que os estudantes reúnam informações sobre a história da cidade. Na ausência de instituições desse tipo, pode ser uma oportunidade para a escola iniciar um projeto de história local, com a contribuição da comunidade e que tenha continuidade com outras gerações de estudantes. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF35LP26.s.25), (MS.EF35LP17.s.17), da Língua Portuguesa, (MS.EF03MA18.s.18), da Matemática, e (MS.EF03HI03.s.03), da própria História, associadas à realização de pesquisas. São exemplos de fontes diversas: fotografias, noticiário jornalístico, documentos oficiais, atas, relatos, dentre outros. A seleção das fontes deverá ser realizada com vistas à investigação de

					acontecimentos que são marcos históricos para a cidade.
702	3º Ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(MS.EF03HI03.s.03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	Nesta habilidade os estudantes devem pesquisar eventos importantes de sua região, coletar opiniões sobre eles e comparar esses pontos de vista. Essas são habilidades que mobilizam outras, como escutar atentamente, cotejar, contrapor e julgar. Para a criança, não é uma tarefa fácil lidar com opiniões divergentes de adultos. Essa atividade fortalece o diálogo como forma de resolver conflitos e permite refletir que existem diferentes formas de entender ou explicar uma mesma situação. Torna-se oportuno apoiar-se em metodologias voltadas à competência socioemocional da comunicação, para que o estudante desenvolva as habilidades do uso da linguagem e argumentação. É uma oportunidade de introduzir a diferença entre palpite e argumento fundamentado, estimulando os estudantes a observarem como o entrevistado apresentou sua opinião. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF03LP24.s.24), (MS.EF35LP25.s.26), (MS.EF35LP26.s.25) e (MS.EF35LP20.s.20), da Língua Portuguesa, (MS.EF03MA26.s.26), (MS.EF03MA27.s.27) e (MS.EF03MA28.s.28), da Matemática, (MS.EF03CI06.s.06) e (MS.EF03CI09.s.09), da Ciências da Natureza, e (MS.EF03GE01.s.01), da Geografia, associadas à coleta, à leitura, à comparação e à interpretação de dados, com apoio de recursos multissemióticos (listas, tabelas, ilustrações, gráficos). E, também, com as habilidades (MS.EF35LP26.s.25), (MS.EF35LP17.s.17), da Língua Portuguesa, (MS.EF03MA18.s.18), da



					<p>Matemática, e (MS.EF03HI02.s.02), da própria História, associadas à realização de pesquisas.</p> <p>Preocupar-se com o fato de que a história e a organização de sua comunidade são marcadas pela diversidade social e étnica; considerar que para os acontecimentos do passado e do presente existem pontos de vista distintos. Ao comparar pontos de vista diferentes o estudante passa a experimentar uma espécie de iniciação à criticidade social e histórica.</p>
704	3º Ano	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(MS.EF03HI07.s.07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.	<p>A habilidade implica observar e comparar dois ou mais grupos sociais da região, reconhecer que características ou qualidades se parecem entre eles ou que eles têm em comum e quais são distintos ou únicos. A partir dessa constatação, o estudante deve descrever, isto é, fazer um detalhamento do que foi observado. Pode-se comparar o tipo de trabalho exercido na comunidade, a organização do espaço (ruas, disposição das casas etc.), a interação entre as pessoas da comunidade, a existência ou não de infraestrutura (água encanada, luz etc.) e de equipamentos eletroeletrônicos, as brincadeiras das crianças e o lazer dos adultos etc. Sugere-se que seja feita uma discussão sobre as contribuições das comunidades e etnias que formaram a cidade ou região e suas influências culturais no passado e presente, bem como pode-se prever a visita a uma comunidade vizinha, cuja formação guarde elementos culturais e históricos específicos (comunidade quilombola, colônia de imigrantes, população ribeirinha, indígena e fronteiriças, por exemplo). Podem-se também coletar informações sobre a comunidade escolhida na universidade local. Caberá aos professores roteirizar a visita e o trabalho investigativo dos estudantes. Há, aqui, oportunidade para o trabalho</p>

					interdisciplinar com as habilidades (MS.EF35LP11.s.11), da Língua Portuguesa, (MS.EF03GE01.s.01), da Geografia, e (MS.EF03HI08.s.08), da própria História, especificamente no que se refere à identificação de características regionais, urbanas e rurais da fala, respeitando as diversas variedades linguísticas.
713	4º Ano	As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(MS.EF04HI10.s.10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	<p>A habilidade suscita pensar no contexto do confronto entre os três mundos (indígenas, portugueses e africanos) e analisar, numa perspectiva geral, a influência deste encontro na constituição do povo brasileiro, considerando também processos de inclusão e exclusão. Esta habilidade permite avançar no estudo dos fluxos migratórios, voluntários ou forçados, para o Brasil, ao longo da História, também, de outros povos (italianos, japoneses etc.) e explicar sua herança cultural para a sociedade brasileira (língua, valores, costumes etc.). Para esse grupo etário, basta que o estudante tenha uma visão histórica mais panorâmica da formação da sociedade brasileira, identificando os diversos fluxos migratórios, sua cronologia e os motivos da migração para o Brasil, reconhecendo, enfim, a multiplicidade étnica da sociedade.</p> <p>Pode-se considerar a visita a um sítio arqueológico, um quilombo, uma comunidade indígena, uma colônia de imigrantes europeus ou a um museu etnológico para que os estudantes possam reconhecer e avaliar a contribuição de diferentes povos na formação da sociedade brasileira.</p> <p>É possível, ainda, aprofundar o tema abordando fluxos migratórios recentes (bolivianos, venezuelanos, haitianos etc.) para o estudante identificar outras motivações dos processos migratórios</p>

					(guerras, conflitos políticos, catástrofes naturais etc.). Há, aqui, a oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF15AR03.s.03) da Arte, (MS.EF04GE01.s.01) e (MS.EF04GE02.s.02), da Geografia, na perspectiva da competência socioemocional de abertura para o novo, associando ao reconhecimento e valorização da diferença e de influências na cultura brasileira, local ou regional.
713	4ºAno	As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(MS.EF04HI11.s.11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	A habilidade diz respeito a avaliar se a migração ocorrida na sociedade em que vive o estudante provocou ou não mudanças no espaço e nas relações sociais de seu lugar de vivência. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (MS.EF04GE02.s.02), da Geografia, associada ao estudo de processos migratórios. Pode-se promover um debate sobre os fluxos migratórios (internos e internacionais) que contribuíram para a formação do Brasil. O uso de fontes orais pode ser importante, além das TDIC, assim, a habilidade estará em correspondência com a competência específica n. 7 e a geral n. 5. Promover, também, debates, na perspectiva da competência socioemocional de abertura para o novo, de valorização da diferença, sobre a influência das migrações dos refugiados de diversos países em tempos de guerras.
714	4ºAno	As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios na história de Mato Grosso do Sul: a formação de sua identidade e suas características regionais.	(MS.EF04HI00.n.12) Analisar, na sociedade Sul-mato-grossense o fenômeno da confluência de diferentes grupos étnicos, associados à ondas migratórias (interna e internacional), e compreender a influência do intercâmbio com países vizinhos.	Pode-se promover um debate sobre os fluxos migratórios (internos e internacionais) que contribuíram para a formação da cidade em que vive o estudante e a formação das primeiras cidades de Mato Grosso do Sul. Identificar e observar o resultado da confluência de povos de diferentes etnias para a formação identitária de MS. Perceber que costumes de migrantes, povos originários, bem como o trânsito de fronteira e o intercâmbio com países vizinhos caracterizam a cultura

					<p>deste Estado. Proporcionar, também, reflexões para que o estudante perceba fatos que são comuns quando há mobilizações migratórias, por exemplo, a formação de cidades em torno de Igrejas, talvez seja esse um elemento histórico do lugar onde mora esse estudante.</p> <p>Ademais, levantar questionamentos: Que grupos formaram a cidade/estado? Quando e por que migraram? Isolaram-se em uma área ou bairro ou se integraram à sociedade? Que trabalho exerceram inicialmente? Seus descendentes estudam na mesma escola? Tenho amigos nesses grupos? Essas e outras perguntas contribuem para desenvolver as habilidades de descrever, de selecionar, de interpretar e de inferir.</p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: Extraído do documento “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (SEEMS, 2019).

**Apêndice G – Componente Curricular “Práticas Culturais - Educação Patrimonial/Civismo, no Referencial Curricular de Ponta Porã**

<b>PRÁTICAS CULTURAIS – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CIVISMO – 1º ANO</b>			
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Ações didáticas</b>
Meu lugar e seu patrimônio cultural.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive. Patrimônio material e imaterial: conceituação, classificação e identificação.	(MS.EF03HI02.s.02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. Compreender o que é Patrimônio e como podem ser classificados. Identificar quais são os patrimônios de Ponta Porã.	Para dialogar sobre o conceito de patrimônio, sugerimos a leitura do livro: Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia. No quinto capítulo, encontra-se o texto: Patrimônios Históricos – lugares de memória de Ponta Porã. A partir desse capítulo o professor poderá apresentar um breve debate sobre o que é patrimônio e realizar todas as atividades encontradas no referido capítulo. O livro Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia (E-book), poderá ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: EAD - Ensino a Distância: Livro: Um Olhar Fronteiriço (tisocial.com.br)
Meu lugar e seu patrimônio: Arte Rupestre da Fronteira.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade - Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive. Cerro Akuá: inscrições rupestres da fronteira.	MS.EF03HI05.s.05 Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. Compreender que Cerro Akuá é um dos maiores patrimônios materiais da fronteira de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã.	Para dialogar sobre o patrimônio material sugerimos a leitura do livro: Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia. No primeiro capítulo, encontra-se o texto: <i>Os Vestígios dos Primeiros Habitantes</i> . A partir desse capítulo o professor poderá apresentar um breve debate sobre Cerro Akuá, bem com realizar as atividades propostas no mencionado capítulo. O livro Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia (E-book), poderá ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: EAD - Ensino a Distância: Livro: Um Olhar Fronteiriço (tisocial.com.br)
Músicas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	Identificar músicas que se referem a Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Analisar as letras das músicas que se referem a nossa fronteira.	Para trabalhar esta habilidade com os estudantes, sugerimos a realização de uma pesquisa sobre as músicas que se referem a Ponta Porã (sugestão: Serenata a Ponta Porã de Hyran Garcete). Após o encontro das músicas os alunos poderão identificar os autores, ano de produção, o

			<p>vocabulário, o significado da letra etc.</p> <p>Logo após essa análise, os alunos poderão ouvir a música (cantar) e dialogar sobre a melodia e a letra.</p> <p>Os alunos também poderão produzir desenhos e realizar uma exposição dessas produções, bem como elaborar peças teatrais com as letras mencionadas.</p>
Hino de Ponta Porã.	Hino de Ponta Porã: símbolo identitário do município.	Compreender a história de criação e o significado do Hino de Ponta Porã.	<p>Para trabalhar esta habilidade com os estudantes, sugerimos um debate sobre as seguintes questões: O que é um hino? Para que serve? Quem construiu e por quê?</p> <p>A segunda sugestão para estudar o Hino de Ponta Porã é realizar a leitura do capítulo 6 da obra: Um Olhar Fronteiriço História e Geografia. A partir desse capítulo, o professor poderá apresentar um breve debate sobre os símbolos municipais e a letra do hino, bem como realizar as atividades propostas no mencionado capítulo.</p> <p>O livro (E-book), poderá ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: EAD - Ensino a Distância: Livro: Um Olhar Fronteiriço (tisocial.com.br)</p> <p>- Os alunos também poderão realizar as seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cantar o hino e tentar completar espaços em branco na letra.</li> <li>▪ Desenhar imagens que se encontram na letra do Hino Nacional.</li> </ul>

Fonte: SEME, 2021, p. 423-424

<b>PRÁTICAS CULTURAIS – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CIVISMO – 2º ANO</b>			
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Ações didáticas</b>
Arte fronteiriça.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	Identificar as produções artísticas produzidas em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.	Para dialogar sobre a arte fronteiriça, sugerimos a realização de uma pesquisa sobre as produções artísticas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

			<p>Apresentar o conceito de arte e identificar quais são as produções artísticas da fronteira. Solicitar fotografias das produções artísticas da fronteira. Construir um painel com as imagens da arte local e realizar um debate com os alunos na sala de aula.</p> <p>Produzir uma exposição com as fotografias produzidas pelos alunos e promover um debate entre as diversas turmas da escola.</p>
Alimentação típica da fronteira – Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.	Gastronomia fronteiriça: origem, tipologias e características.	A gastronomia fronteiriça como elemento identitário da região.	<p>Para dialogar sobre a alimentação típica da fronteira, sugerimos uma pesquisa sobre os alimentos típicos da região (arroz carreteiro, sopa paraguaia, chipa, tortilha, chipa guazú, churrasco, cocido etc). Construir um painel com as imagens dos alimentos típicos da região.</p> <p>Entrevistar mães, pais ou responsáveis sobre a produção de alimentos e solicitar uma entrevista sobre essa produção. Realizar um lanche fronteiriço com os alimentos típicos da região para dialogar sobre seu significado.</p> <p>Produzir os alimentos típicos na escola e dialogar sobre a origem dos ingredientes, a quantidade entre outros temas.</p> <p>Produzir um livro de receita fronteiriço com os estudantes.</p>
Produções artísticas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	Pesquisar sobre a biografia e a produção dos artistas locais de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.	<p>Para dialogar sobre a biografia e a produção dos artistas locais sugerimos as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisar sobre a vida e a obra dos artistas locais (exemplo: Sílvio Russo, Anísio Vera e Júlio Alvares).</li> <li>- convidar os artistas locais, para visitar as escolas e dialogar com os alunos.</li> <li>- apresentar as obras dos artistas e realizar uma releitura com os alunos.</li> <li>- construir um painel com as atividades realizadas pelos alunos.</li> <li>- visitar a Câmara Municipal e a Lagoa Punta Porã, para conhecer a obra de Anísio Vera e Sílvio Russo.</li> </ul>

Hino de Mato Grosso do Sul.	Hino de Mato Grosso do Sul: símbolo identitário regional.	Compreender a história de criação e o significado do Hino do Mato Grosso do Sul.	Para estudar o hino de Mato Grosso do Sul, sugerimos um debate sobre as seguintes questões: O que é um hino? Para que serve? Quem construiu e por quê? Sugerimos também o estudo do vocabulário e de conceitos encontrados na letra do hino. Cantar o hino com os alunos. Desenhar imagens mencionadas no hino de MS.
-----------------------------	---	--	--

<b>PRÁTICAS CULTURAIS – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CIVISMO – 3º ANO</b>			
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Ações didáticas</b>
Poderes Públicos do município de Ponta Porã: a Prefeitura de Ponta Porã.	A cidade e a organização de seus espaços públicos.	Compreender o que qual é a função da Prefeitura Municipal.	Para dialogar sobre os espaços públicos de Ponta Porã, sugerimos a leitura do livro: Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia. No sexto capítulo, encontra-se o texto: Ponta Porã.: espaços, símbolos e instituições. A partir desse capítulo o professor poderá apresentar um breve debate sobre a prefeitura de Ponta Porã, como espaço público do município. O livro Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia (E-book), poderá ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: EAD - Ensino a Distância: Livro: Um Olhar Fronteiriço (tisocial.com.br)
Poderes Públicos do município de Ponta Porã: a Câmara Municipal.	- A cidade e a organização de seus espaços públicos.	Compreender qual é função da Câmara Municipal.	- Para dialogar sobre os espaços públicos de Ponta Porã, sugerimos a leitura do livro: Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia. No sexto capítulo, encontra-se o texto: Ponta Porã.: espaços, símbolos e instituições. A partir desse capítulo o professor poderá apresentar um breve debate sobre a Câmara Municipal, como espaço público do município. O livro Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia (E-book), poderá ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: EAD - Ensino a Distância: Livro: Um Olhar Fronteiriço (tisocial.com.br)
Hino da Independência.	Hino da Independência: símbolo identitário nacional.	Compreender a história de criação e o significado do Hino da Independência.	Para estudar o Hino da Independência, sugerimos um debate sobre as seguintes questões: O que é um hino?



			<p>Para que serve? Quem construiu e por quê?</p> <p>Sugerimos também o estudo do vocabulário e de conceitos encontrados na letra do hino.</p> <p>Cantar o hino com os alunos.</p> <p>Desenhar imagens mencionadas no hino.</p>
Hino Nacional Brasileiro.	Hino Nacional Brasileiro: símbolo identitário nacional.	Compreender a história de criação e o significado do Hino Nacional Brasileiro.	<p>Para trabalhar esta habilidade com os estudantes, sugerimos um debate sobre as seguintes questões: O que é um hino? Para que serve? Quem construiu e por quê?</p> <p>Sugerimos também o estudo do vocabulário e de conceitos encontrados na letra do hino.</p> <p>Além dessas atividades sugerimos também a realização das seguintes atividades:</p> <p>Cantar o hino com os alunos.</p> <p>Desenhar imagens mencionadas no hino nacional brasileiro.</p>

<b>PRÁTICAS CULTURAIS – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CIVISMO – 4º ANO</b>			
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Ações didáticas</b>
Meu lugar no mundo, meus direitos e deveres no Estatuto do Adolescente.	O Estatuto da Criança e do Adolescente.	Compreender o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente?	<p>Propor um diálogo sobre o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da leitura da revista da Turma da Mônica, intitulado: A Turma da Mônica: O Estatuto da Criança e do Adolescente ( encontrado no seguinte link:  <a href="https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_estatuto.pdf">https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_estatuto.pdf</a>  Após essa leitura, sugere-se que o professor (a) promova um debate com os alunos e solicitar que os mesmos relatem o que entenderam sobre a leitura.</p>
Meu lugar no mundo, meus direitos e deveres no Estatuto do Adolescente.	O Estatuto da Criança e do Adolescente.	Identificar quais são os principais direitos e deveres existentes no ECA.	<p>Após a leitura da revista: O Estatuto da Criança e do Adolescente ( encontra em:  file:///C:/Users/mirta/Downloads/estatuto-da-crianca-e-adolescente-turma-da-monica%20(1).pdf  Logo após sugerimos que os alunos representem os direitos e deveres por meio de desenhos. Após o término dos desenhos, os docentes poderão propor uma exposição oral e escrita dos desenhos.</p>

Civismo.	Conceituar civismo.	Compreender o que é civismo?	<p>Pesquisar na Sala de Tecnologia Educacional o que é civismo e como ele foi utilizado ao longo dos anos, a partir dessa pesquisa propor um debate coletivos sobre o que é civismo e suas representações ao longo do tempo.</p> <p>Após o debate teórico, produzir cartazes com imagens que representem civismo em diferentes partes do Brasil e do mundo.</p> <p>Solicitar a apresentação dos cartazes em sala de aula e promover um debate coletivo com os alunos.</p>
Hino Nacional Brasileiro.	Hino Nacional Brasileiro: símbolo identitário nacional.	Compreender a história de criação e o significado do Hino Nacional Brasileiro.	<p>Para trabalhar esta habilidade com os estudantes, sugerimos um debate sobre as seguintes questões: O que é um hino? Para que serve? Quem construiu e por quê?</p> <p>Sugerimos também o estudo do vocabulário e de conceitos encontrados na letra do hino.</p> <p>Além dessas atividades sugerimos também a realização das seguintes atividades:</p> <p>Cantar o hino com os alunos.</p> <p>Desenhar imagens mencionada no hino nacional brasileiro.</p>

<b>PRÁTICAS CULTURAIS – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CIVISMO – 5º ANO</b>			
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Ações didáticas</b>
O que é cultura? Com pode ser classificada?	Conceituar o termo cultura (s).	Conhecer os diversos significados do termo cultura, para compreender que cada realidade cultural tem sua lógica interna, bem como apreender que estas variações possibilitam a criação de diferentes formas de vivências em diferentes lugares.	<p>Ao propor um diálogo sobre o conceito de cultura, sugerimos que o professor (a) pergunte aos estudantes o que entendem pelo termo cultura.</p> <p>Após essa conversa, sugerimos a leitura do texto intitulado Cultura, do antropólogo Darcy Ribeiro. Sugere-se que após a leitura o professor (a) promovam um debate com os alunos sobre o que pensavam sobre o termo cultura antes e depois da leitura do texto.</p> <p>Outra sugestão é apresentar vídeos de curta metragem sobre o conceito de cultura e propiciar momentos de criação de desenhos para representar o que entenderam sobre o mencionado conceito.</p> <p>(Sugestão de filme: excertos do filme – Os Deuses devem estar</p>

			loucos). Selecionar apenas uma parte do filme para apresentar para os alunos/as.
Meu lugar e suas produções culturais.	Os bens culturais e suas histórias.	Criar subsídios para entender noções e conceitos de patrimônio pessoal (sua vida), família (suas origens, seus pais, avós, tios), bairro (vizinhos, lugares), cidade etc.	<p>Para consolidar as habilidades propostas nesta unidade temática, propomos a análise de objetos pessoais. Nesse contexto, podemos solicitar, com antecedência, que os participantes tragam algum objeto que tenha um significado importante e uma relação afetiva para cada um. O objeto pode ser de uso pessoal ou pertencente à sua família.</p> <p>A partir de um trabalho de observação (1ª etapa da metodologia), os participantes registrarão, por escrito (2ª etapa da metodologia), o que podemos perguntar para esse objeto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Qual a cor, a forma e a textura?</li> <li>* Tem cheiro, gosto?</li> <li>* Faz barulho?</li> <li>* Está completo ou falta alguma parte?</li> <li>* Já foi consertado ou adaptado?</li> <li>* Está usado ou é novo?</li> <li>* Foi feito à mão ou à máquina?</li> <li>* Numa peça única ou em partes separadas? São montáveis (parafusos, encaixes, cola)?</li> <li>* Com molde ou a mão?</li> <li>* É decorado ou ornamentado?</li> <li>* Quem o fez?</li> <li>* Para que fim?</li> <li>* Quem o usou?</li> <li>* Como foi ou é usado?</li> <li>* O uso inicial foi mudado?</li> <li>* Gosta da sua aparência?</li> <li>* Que valor tem para as pessoas que o usaram ou usam?</li> <li>* Para quem o fabricou?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>* Para quem o guardou?</li> <li>Para quem o vendeu?</li> <li>* Para você?</li> <li>* Para um museu?</li> <li>* Para um banco?</li> <li>* Se você o encontrasse na rua, o que faria com ele?</li> </ul> <p>Cada um dos participantes apresentará as suas conclusões para os demais colegas. Dessa forma, todos passarão a conhecer os objetos e os significados que têm para cada um.</p> <p>Num segundo momento, poderão se formar grupos de três ou quatro participantes com os</p>

			mesmos objetos, cada grupo inventará uma história que deverá ser apresentada ao final da atividade. Essa história deverá envolver todos os objetos apresentados e deverá respeitar, tanto o significado deles, quanto a sua trajetória.
Diversidade Cultural	O que é diversidade cultural?	Compreender o que é diversidade cultural e que a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero representa um exemplo de diversidade cultural.	Sugere-se a pesquisa (no dicionário) do conceito diversidade e cultura, a partir dessa leitura sugere-se que o docente propicie um debate coletivo sobre ambos conceitos. Para concluir os alunos poderão construir um texto coletivo no quadro, com o auxílio do professor(a).
Pluralidade cultural e fronteira.	Compreender a fronteira como um espaço de pluralidade cultural.	Compreender que a fronteira é uma região singular que deverá ser respeitada e valorizada.	Pesquisar imagens que representem Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, logo após, solicitar aos alunos a construção de um painel sobre a pluralidade cultural fronteiriça. Para concluir, os alunos poderão explicar o que entenderam dessa produção.
Meu lugar e as produções culturais.	O bem cultural e sua investigação.	Refletir, descobrir e criar atitudes favoráveis a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural.	Para dialogar sobre as produções culturais de Ponta Porã, sugerimos a realização de uma aula de campo, no qual os alunos poderão conhecer pessoalmente os patrimônios históricos e locais de memória evidenciado no capítulo 5 do livro: Um Olhar Fronteiriço – História e Geografia. A partir dessa atividade os alunos poderão pesquisar os locais a partir das seguintes perguntas? A) Nome do local, b) Como se apresenta? C) Como é a sua construção? D) Quantos andares têm? E) Quantas salas ou habitações têm e como são? F) Como os espaços estão distribuídos e organizados? G) Quais as atividades realizadas neles? H) Qual é o estado de conservação e limpeza, I) O que foi que lhe chamou mais a atenção? Podem ser acrescentadas várias outras perguntas, de acordo com o bem escolhido. Uma vez completada a observação, poderá ser realizado um debate na sala de aula, nesse contexto todos os alunos poderão apresentar as suas fotografias e registros.

Meu lugar no mundo e suas memórias.	Edificações: a observação minuciosa e suas descobertas.	Desenvolver a habilidade da observação minuciosa dos bens edificados.	A partir da aula de campo realizada na aula anterior os alunos poderão construir um painel de fotografias com as imagens das edificações. Esta atividade poderá ser desenvolvida a partir de uma edificação (bem material) que poderá ser uma casa, um museu, um edifício público ou privado etc. Uma vez terminado esse painel, peça para que os alunos voltem a observar e comparar com o que eles descreveram nas suas anotações. Promova, a partir dessa experiência, uma reflexão sobre o patrimônio cultural existente em Ponta Porã;
Meu lugar no mundo, meus direitos e deveres no Estatuto do Adolescente.	O Estatuto da Criança e do Adolescente.	Compreender o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente?	Propor um diálogo sobre o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da leitura da revista da Turma da Mônica, intitulado: A Turma da Monica: O Estatuto da Criança e do Adolescente (encontrado no seguinte link: <a href="https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turmada_monica/monicaestatuto.pdf">https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turmada_monica/monicaestatuto.pdf</a> Após essa leitura, sugere-se que o professor (a) promova um debate com os alunos e solicitar que os mesmos relatem o que entenderam sobre a leitura.
Meu lugar no mundo, meus direitos e deveres no Estatuto do Adolescente.	O Estatuto da Criança e do Adolescente.	Identificar quais são os principais direitos e deveres existentes no ECA.	Após a leitura da revista: O Estatuto da Criança e do Adolescente ( encontra em: file:///C:/Users/mirta/Downloads/estatuto-da-crianca-e-adolescente-turma-da-monica%20(1).pdf Logo após sugerimos que os alunos representem os direitos e deveres por meio de desenhos. Após o término dos desenhos, os docentes poderão propor um exposição oral e escrita dos desenhos.
Conceituação de Ética.	Realizar uma breve conceituação do termo ética e entender sobre a importância desse tema na sala de aula.	Refletir sobre o conceito de ética e identificar a presença da ética no ambiente escolar.	Propor um diálogo com os alunos sobre o termo ética, sugerimos que o professor (a) pergunte aos estudantes o que entendem por esse conceito. Após essa conversa, sugerimos a leitura da revista da Turma da Mônica, intituladas: A gente se entende “Um por todos e todos por um”! Pela ética e pela Cidadania (encontrado no seguinte link:

			<p><a href="https://www.baixelivros.com.br/quadrinhos/turma-da-monica-a-gente-se-entende">https://www.baixelivros.com.br/quadrinhos/turma-da-monica-a-gente-se-entende</a></p> <p>. Após essa leitura, sugere-se que o professor (a) propicie um debate coletivo na sala de aula, nesse contexto os alunos poderão relatar o que entenderam da leitura.</p>
Meio Ambiente e Sustentabilidade	Realizar uma breve conceituação do termo sustentabilidade e compreender que o Planeta precisa ser urgentemente preservado para o bem comum.	Refletir sobre o que é meio ambiente e identificar os impactos positivos e negativos do homem frente a <i>Terra Mãe: o Planeta Terra</i> .	<p>Propor um diálogo com os alunos sobre o que é Meio Ambiente e Sustentabilidade, sugerimos que o professor (a) pergunte aos estudantes o que entendem por esses temas e sobre sua importância.</p> <p>Após essa conversa, sugerimos a leitura da revista da Turma da Mônica intitulado: Turma da Mônica Cuidando do Mundo (encontrado no seguinte link: <a href="https://www.baixelivros.com.br/quadrinhos/cuidando-do-mundo">https://www.baixelivros.com.br/quadrinhos/cuidando-do-mundo</a>.)</p> <p>Logo após, sugere-se que o professor (a), realize um debate coletivo e a elaboração de uma peça teatral, que poderá ser apresentado por meio de fantoches.</p>